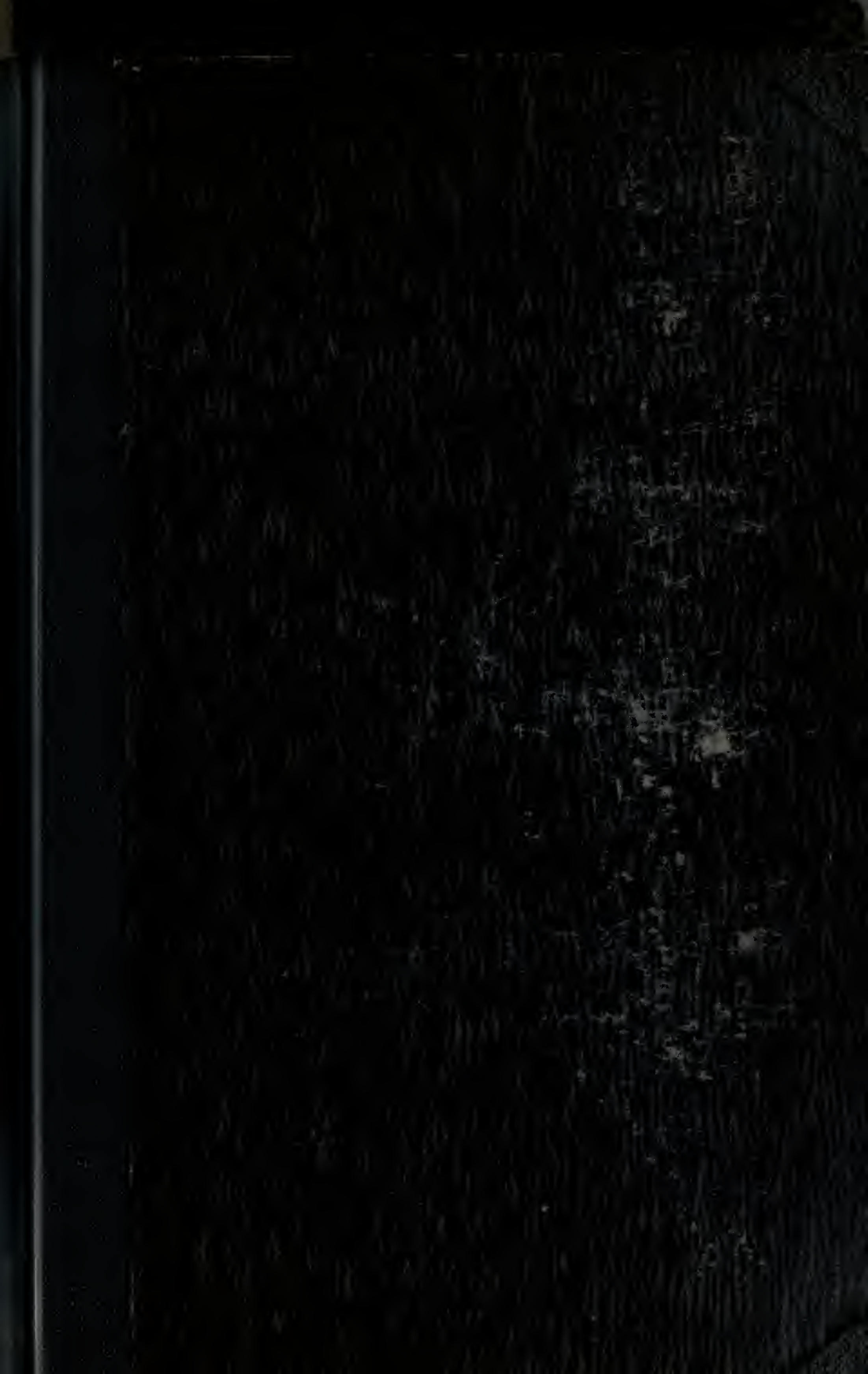


Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens

begründet

von

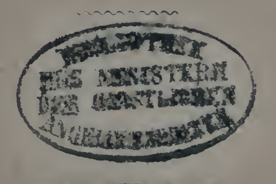
Prof. Dr. Max Strack.

Fortgesetzt

von

Dr. L. Freytag und Dr. H. Böttger.

Elfter Jahrgang.



BERLIN.

Verlag von Friedberg & Mode.

Anhaltstrafse 8.

1883.

Die Realschule ist die Schule der Zukunft,

weil sie die deutsche Schule ist.

Der Schule zu Ehren,
Die Freunde vermehren,
Die Zweifler belehren,
Die Gegner bekehren
Ist unser Begehren.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

XI. Jahrgang. 1883. Januar.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und al' ; Postanstalten.
Beiträge werden an die Adresse der Redaktion erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

1. Wie gestaltet sich aufgrund der neuen Lehrpläne der Unterricht in den Naturwissenschaften an den Reallehranstalten?

Von Direktor Dr. Wossidlo in Tarnowitz.

Der neue Lehrplan für die Realgymnasien und Oberrealschulen entzieht dem naturgeschichtlichen und chemischen Unterricht zusammen acht Stunden, von denen vier, und zwar je eine für jede der oberen Klassen, dem physikalischen Unterricht zugelegt worden sind, so dafs der Gesamtverlust des naturwissenschaftlichen Unterrichts nur vier Stunden beträgt. Dabei ist die Chemie um einen Jahreskursus mit zwei Stunden wöchentlich, die Naturbeschreibung um drei Jahreskurse mit je zwei Stunden wöchentlich gekürzt.

Als Grund für diese Änderung wird in der Cirkular-Verfügung vom 31. März 1882, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne, einerseits die Notwendigkeit den lateinischen Unterricht an der bisherigen Realschule I. O. zu heben, andrerseits die Beobachtung hingestellt, dafs „die Ausdehnung des naturbeschreibenden Unterrichts bis in die oberen Klassen den kaum zu vermeidenden Anlafs gegeben habe die der Schule gestellte Aufgabe zu überschreiten und in theoretische Hypothesen einzugehen, deren Erwägung dem Fachstudium auf einer Hochschule überlassen bleiben mufs“. Wir lassen die Richtigkeit dieser Beobachtung dahingestellt — schwerlich ist sie so allgemein, als man nach dem Wortlaut der Stelle annehmen möchte, — aber abusus non tollit usum: aus dem Mifsbrauch einer Sache folgt noch nicht, dafs man sie abschaffe. Auch wir halten das Hinein-

tragen von Hypothesen und unfertigen Theorieen in den Schulunterricht für verkehrt. Kann denn aber der naturgeschichtliche Unterricht in den oberen Klassen nicht ohne solche Auswüchse gegeben werden, oder liefert er, wenn man auf jene Hypothesen verzichtet, keinen für die Denkthätigkeit des Schülers der oberen Klassen geeigneten Stoff mehr? Dieser Annahme widerspricht der neue Lehrplan selbst insofern, als er a. in der Botanik: Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen aus dem Leben der Pflanze, b. in der Zoologie: Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers, c. in der Mineralogie: Kenntnis der wichtigeren Krystallformen sowie der physikalischen Eigenschaften und der chemischen Zusammensetzung der bekanntesten Mineralien fordert. Es sind das unbestritten Dinge, für die der Schüler wirkliches Verständnis doch nur in den oberen Klassen, schwerlich aber schon in Unter-Sekunda erlangen kann, wo der Unterricht in der Physik erst beginnt, die Einsicht in chemische Prozesse und chemische Zusammensetzung ihm noch ganz fehlt. Über diese Schwierigkeit und die Mittel sie zu beseitigen geben auch die Erläuterungen zum neuen Lehrplan uns keinen Aufschlufs, sondern bemerken nur (zu 9), dafs „der Unterricht in der Mineralogie im weiteren Verlauf am naturgemäfsesten mit dem chemischen verbunden und im allgemeinen auf die Oryktognosie zu beschränken ist“. Dafs ebenso, was vom Leben der Pflanze und des Tiers dem Schüler zu wissen not thut, im physikalischen bzw. chemischen Unterricht der oberen Klassen zur Sprache gebracht werden soll, ist nirgends gesagt, würde auch im wesentlichen ein frommer Wunsch bleiben, so lange die bezüglichen Fachlehrer nicht die erforderlichen Kenntnisse in der pflanzlichen und tierischen Anatomie besitzen, die bisher wenigstens von dem Physiklehrer nicht verlangt worden sind.

Was die im chemischen Unterricht eingetretenen Veränderungen anlangt, bzw. die Beseitigung des chemischen Unterrichts aus der Unter-Sekunda, so konnte ja das gleichzeitige Beginnen des physikalischen und chemischen Unterrichts auf dieser Stufe, wie das auch in den Erläuterungen (zu 10 und 11) geschieht, wohl angefochten, und es mufs andrerseits auch zugegeben werden, dafs der physikalische Unterricht eine Vorstufe des chemischen bildet. Aber abgesehen davon, dafs diesem Umstande an vielen Realschulen durch die Einrichtung eines propädeutischen physikalischen Unterrichts in der Tertia*) schon längst Rechnung getragen war, ist eine konsequente Durchführung jenes richtigen pädagogischen Prinzips doch nicht möglich. Denn bereits die ersten chemischen Versuche, insbesondere über die Verbrennungserscheinungen, setzen zu ihrem vollen Verständnis eine solche Menge physikalischer Kenntnisse voraus, dafs, wenn der chemische

*) Vergl. Emsmann, physikalische Vorschule der Experimentalphysik.

Unterricht nicht eher eintreten sollte, als bis der Lehrer der Chemie das volle physikalische Verständnis dafür bei seinen Schülern voraussetzen könnte, die Chemie kaum in Ober-Prima ihren Anfang würde nehmen können. Es ist daher immer unbedenklich erschienen beim Beginn des chemischen Unterrichts diesen Zeitpunkt nicht abzuwarten, vielmehr das zum Verständnis Unentbehrliche aus der Physik dem Schüler bei der bezüglichen Gelegenheit an die Hand zu geben, wie ja auch der physikalische Unterricht selbst in seinem weiteren Verlaufe eine wesentliche Ergänzung des chemischen enthält.

Gerade in dieser gegenseitigen Ergänzung liegt erfahrungsmäfsig ein grofser pädagogischer Gewinn und in den engen Beziehungen der beiden Disciplinen ein nicht zu unterschätzender Sporn für den Schüler beide Wissenschaften mit gleicher Liebe zu umfassen. Der Nutzen dieser gegenseitigen Befruchtung wog wohl reichlich jenen Nachteil auf, dafs zwei neue naturwissenschaftliche Disciplinen in Unter-Sekunda gleichzeitig begannen.

Andrerseits aber erwächst dem chemischen Unterichte durch den Verlust des Jahreskursus der Unter-Sekunda insofern eine schwere Schädigung, als die induktive Methode, mit welcher der chemische Unterricht nach Arendt's Vorgange*) jetzt wohl ziemlich allgemein in Unter-Sekunda begonnen und in Ober-Sekunda fortgesetzt wurde, nun, auf die letztere Klasse eingeschränkt, nicht mehr zur vollen Entwickelung kommen kann. Diesem Übelstande wird dadurch nicht Abhilfe geschafft, dafs die neue Prüfungsordnung den Realgymnasien die organische Chemie erläfst. Denn thatsächlich war dieselbe auch bisher schon nur fakultativ und an vielen Realschulen gar nicht Gegenstand des Unterrichts. Dafs ferner eine so grofse Anzahl von jungen Leuten, welche nur bis zur Erlangung der Qualifikation zum einjährigen freiwilligen Dienst das Realgymnasium oder die Oberrealschule**) besuchen, die Schule nun ohne die geringsten chemischen Kenntnisse verläfst, ist immerhin zu bedauern. Die Verantwortung dafür würde nur dann abzulehnen sein, wenn durch zahlreiche Mittelschulen für die Bedürfnisse derer gesorgt wäre, denen es vornehmlich nur um jene wichtige Berechtigung zu thun ist. So lange die höheren Lehranstalten mit neunjährigem Kursus, und zwar nicht nur in kleinen Städten, allgemein auch die Aufgabe einer Mittelschule zu lösen haben, ist zu wünschen, dafs auch der nur bis zur Erlangung der Qualifikation fortgesetzte Besuch einer höheren Lehranstalt eine einigermafsen abgeschlossene Bildung gewähre. Diesem Bedürfnisse aber ist durch den neuen Lehrplan noch weniger

*) Vergl. Arendt's Lehrbuch der anorganischen Chemie.

**) Es ist der Kürze wegen überall das Realprogymnasium und die siebenjährige lateinlose Realschule, da sie ja, von der Prima abgesehen, dieselben Lehrpläne haben wie das Realgymn. bzw. die Oberrealschule, weggelassen.

Rechnung getragen als durch den älteren; vielmehr ist nicht nur der Realgymnasiast, sondern auch der Oberrealschüler wesentlich auf die Absolvierung der Schule, ja in mancher Beziehung auf die Hochschule hingewiesen, wenn er eine abgeschlossene Bildung erlangen will.

Der Vorteil, dessen die Chemie verlustig geht, wird der Physik in reichem Maſse zuteil; der Lehrer derselben kann auf solidester Basis nach streng induktiver Methode das Lehrgebäude seiner Wissenschaft allmählich aufbauen und wird dann leichter auch die Gefahr vermeiden, der angeblich die Lehrer der naturgeschichtlichen Disciplinen im Unterrichte der oberen Klassen erlegen sind, dem Schüler anstelle von Thatsachen und Gesetzen unfertige Theorieen und Hypothesen zu bieten. Denn daſs diese Gefahr auch für den Lehrer der Physik vorhanden und nicht immer vermieden worden ist, wird kaum inabrede gestellt werden können.

Gehen wir nun zur Ermittelung der Änderungen über, welche für die einzelnen naturwissenschaftlichen Disciplinen infolge der Einführung des neuen Lehrplans werden eintreten müssen. Was zunächst den naturgeschichtlichen Unterricht anlangt, so liegt die Frage nahe, ob nach den erheblichen Einschränkungen, welche dieser Unterricht an den Realanstalten erlitten hat, sein Zweck überhaupt noch erreicht werden kann. Schien doch der Erfolg des lateinischen Unterrichts an den Realschulen schon stark gefährdet durch die schnelle Verminderung der lateinischen Stundenzahl in den oberen Klassen, die vielbesprochene gleitende Skala. Wie sollte nicht durch das gänzliche Aufhören des naturgeschichtlichen Unterrichts in den oberen Klassen derselbe noch weit mehr geschädigt werden? Büſst doch ein Geschöpf, dem man den Kopf abschneidet, sicher seine Lebensfähigkeit ein. Und sind nicht auch alle Vorschläge einen anderen Unterrichtsgegenstand wie z. B. die Mathematik am Gymnasium oder das Lateinische an der Realschule auf die unteren und mittleren Klassen zu beschränken mit recht verworfen worden, weil man an maſsgebender Stelle überzeugt war, daſs dadurch der Erfolg des ganzen bezüglichen Unterrichts aufs Spiel gesetzt würde?

Welche Antwort auf die hier aufgeworfene Frage zu geben sei, wird natürlich davon abhangen, was man als den Zweck des naturbeschreibenden Unterrichts überhaupt ansieht. Wer auf den wissenschaftlichen Charakter desselben den Hauptton legt, wird geneigt sein jene Frage einfach zu verneinen, da eine streng wissenschaftliche Behandlung der naturgeschichtlichen Disciplinen, wie schon gesagt, frühestens in den oberen Klassen möglich ist. Wer dagegen im naturwissenschaftlichen Unterrichte überhaupt nur eine Ergänzung der sprachlich-historischen Fächer und der Mathematik sieht, bestimmt dem Schüler die ihn umgebende Körperwelt aufzuschlieſsen, wer demgemäſs in der Naturbeschreibung

nur eine Vorstufe für den physikalischen und chemischen Unterricht erblickt, wird ebenso geneigt sein zu glauben, daſs der Schüler, sobald er die geistige Reife und Vorbildung für Physik und Chemie erlangt habe, den weiteren Unterricht in der Zologie und Botanik entbehren könne; denn der wesentliche Zweck, dem, von diesem Standpunkte aus betrachtet, alle naturwissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände dienen, werde nunmehr durch andere Mittel erreicht.

Daſs der letztere Standpunkt für das humanistische Gymnasium, das in allen seinen Einrichtungen auf die Universität hinweist und in dieser seinen Abschluſs sieht, seine volle Berechtigung hat, soll hier gar nicht bestritten werden. Daſs er jedoch für das Realgymnasium nicht ohne weiteres, noch weniger für die Oberrealschule passend ist, folgt leicht aus der Thatsache, daſs beide Anstalten vorzugsweise von Schülern besucht werden, die ihre wissenschaftliche Bildung mit der Schule überhaupt abschlieſsen, also nicht leicht in der Lage sind eine auf der Schule gewonnene fragmentarische Bildung zu vervollständigen. Darnach würde sich, wenn wir den gegebenen Verhältnissen Rechnung tragen, obige Frage dahin modifizieren: Kann mit der Unter-Sekunda, die ja ohnehin einen äuſseren Abschluſs der Schulbildung nahelegt, ein solcher im naturgeschichtlichen Wissen und Können der Schüler gewonnen werden, wenn man auf eine wissenschaftschaftliche Behandlung des Gegenstandes verzichtet? Und auf diese Frage läſst sich immerhin unter gewissen Voraussetzungen eine bejahende Antwort geben.

Denn der Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichts ist nicht und kann nicht sein Zoologen, Botaniker, Mineralogen zu erziehen; derselbe kann seine innere Berechtigung vielmehr nur darin finden, daſs er 1. überhaupt geistbildend ist und 2. eine geistige Thätigkeit bildet, welche durch keinen anderen Zweig der Schulstudien ausgebildet wird, dessen Ausbildung aber für jeden Menschen wesentlich ist. Nehmen wir diese Sätze als allgemein zugestanden und ferner als zugestanden an, daſs das Beobachtungsvermögen einerseits frühzeitig gebildet werden muſs, wenn es überhaupt mit Erfolg geschehen soll, daſs andrerseits für diesen Zweck auf der unteren und mittleren Stufe nur Botanik und Zoologie zur Verfügung stehen, so ergibt sich die weitere Frage: Was kann durch einen zweistündigen wöchentlichen Unterricht in den unteren und mittleren Klassen erreicht werden?

Es hieſse das formale Prinzip auf die Spitze treiben, wenn man das Ziel dieses Unterrichts nur darin sähe, daſs der Schüler eine gewisse Bildung des Auges für Formen und Farben, eine gewisse Gabe der Beobachtung gegenüber der ihn umgebenden Natur und den in ihr waltenden Lebensprozessen überhaupt gewinne. Mit diesem Können wird sich, selbst ungesucht, ein gewsses Wissen verbinden, und so wenig man Kenntnis einer Sprach er-

langen kann ohne Kenntnis ihres Wortschatzes, so wird kein Unterricht in der Naturgeschichte darauf verzichten können Tiere, Pflanzen und Mineralien kennen zu lehren, d. h. den Schüler anzuleiten, wie er sich ihre Namen und Merkmale einprägt. Bei der ungeheuren Zahl und Mannigfaltigkeit der Naturobjekte wird es vor allem auf eine richtige Auswahl ankommen. Wäre nun selbst überall in unserem Vaterlande die Fauna und Flora dieselbe, so würde es immer noch sehr schwierig sein sich über diese Auswahl zu einigen. Thatsächlich gehen hier die Ansichten der Fachlehrer aufserordentlich aus einander. Denn während die einen in einer möglichst umfassenden Kenntnis der einheimischen Arten und deren übersichtlicher Gruppierung noch immer die wesentliche oder einzige Aufgabe des ganzen botanischen, bzw. zoologischen Unterrichts erblicken, scheinen andere dem Schüler diese mühsame Arbeit ganz ersparen zu wollen und gleich einem Sprachlehrer, der das Vokabellernen und die Übungen im Deklinieren und Konjugieren verwirft, nur die Morphologie und Biologie, die Anatomie und Physiologie der Aneignung für wert zu halten.

Wer aber in der Natur lesen will, mufs die Naturkörper mit ihren Merkmalen wenigstens so weit kennen, dafs er nicht Froschlarve und Fisch, Nachtschnecke und Wurm, Schafgarbe und Doldengewächs verwechselt. Ist dies die nächste Aufgabe des Unterrichts, so soll es doch nicht die einzige sein, und es erscheint nicht nur unbedenklich, sondern auch das Verständnis und Interesse des Schülers wesentlich fördernd, wenn der Lehrer die durch Betrachtung des Individuellen gewonnenen Einzelvorstellungen alsbald unter höhere Gesichtspunkte bringt und allmählich aus den unzähligen Formen des Tier- und Pflanzenleibes den Schüler ein Bild von der wesentlichen Gestalt des Tieres und der Pflanze überhaupt, aus den mannigfachen Wachstums- und Entwickelungserscheinungen wenigstens eine Ahnung vom Werden und Sein der organischen Geschöpfe gewinnen läfst.

Damit freilich wird unter den gegebenen Verhältnissen die Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts im wesentlichen erschöpft sein, und es kann sich, da die Verteilung des botanischen und zoologischen Lehrstoffes im allgemeinen wird beibehalten werden müssen, nur um die Ausscheidung dessen handeln, was infolge der Verminderung der Unterrichtskurse nicht mehr erreichbar ist, soweit es sich nicht bei veränderter Lehrmethode vielleicht auf einer früheren Stufe absolvieren läfst.

In dem Normallehrplan für die bisherige Realschule I. O.*) ist der mineralogische Unterricht der Prima vorbehalten. Es ist bereits oben bemerkt, dafs die Erläuterungen zum neuen Lehrplan denselben Unterricht mit dem chemischen verbunden wissen wollen. Damit scheidet der mineralogische Unterricht

---

*) Neu abgedruckt in: Wiese, Verordnungen und Gesetze 2. Aufl. p. 326.

aus dem Naturgeschichtsunterricht überhaupt aus und ordnet sich dem Unterricht in der Chemie unter. Sehen wir davon ab, dafs diese in ihrem Charakter als exakte Naturwissenschaft durch die Verquickung mit einer naturbeschreibenden Disciplin ungünstig beeinflufst wird und auch durch die den mineralogischen Beschreibungen und Demonstrationen zu widmende Zeit weiteren Abbruch erleidet, nachdem sie bereits einen Jahreskursus durch den neuen Lehrplan eingebüfst hat: so kann diese Verquickung doch auch der Mineralogie wenig Frucht bringen. Mindestens mufs, wenn die mineralogischen Betrachtungen in der Chemiestunde dauernden Erfolg haben sollen, ihnen eine gewisse mineralogische Schulung vorangegangen sein, in welcher der Schüler mit den allgemeinen Eigenschaften der Mineralien und eingehender mit den Gesetzen ihrer Gestaltung, der Krystallographie, vertraut geworden ist. Und diese „allgemeine Mineralogie“ kann unmöglich erst im chemischen Unterricht der Prima gewonnen werden; denn das hiefse diesen auf viele Wochen hinaus ganz brachlegen. Aber noch aus einem anderen Grunde müssen die Elemente der allgemeinen Mineralogie früher und womöglich schon in Unter-Sekunda gelehrt werden. Denn sie sind schon für den ersten chemischen Unterricht der Ober-Sekunda unentbehrlich. Ausdrücke wie die bald gebrauchten „der Schwefel krystallisiert im regulären System, er hat Härte 2“ u. dergl. müssen dem Schüler verständlich sein, und die betreffenden Anschauungen können durchaus nicht erst hier gewonnen werden. In Unter-Sekunda aber sind ohne schwere Schädigung des zoologischen und botanischen Unterrichts, der hier abgeschlossen werden mufs und darum keine Stunde entbehren kann, die Elemente der allgemeinen Mineralogie innerhalb der naturhistorischen Unterrichtsstunden nicht zu lehren. Es bleibt also nichts anderes übrig als sie dem physikalischen Unterrichte dieser Klasse zu überweisen, der infolge seiner Verstärkung auf drei Stunden die erforderliche Zeit wohl entbehren kann und aufserdem in der Betrachtung der allgemeinen Eigenschaften der Körper ohnehin ein Gebiet durchwandert, das sich mit der allgemeinen Kennzeichenlehre der Mineralien zumteil deckt. Auch enthalten manche Lehrbücher der Physik, wie das vielgebrauchte von Jochmann, bereits einen kurzen Abrifs der Krystallographie. Es dürfte nicht schwer sein bei einer neuen Auflage der eingeführten Lehrbücher in den Abschnitt von den allgemeinen Eigenschaften der Körper auch das Wenige noch aufzunehmen, was, wie die Härteskala, zum Verständnis der mineralogischen Kennzeichenlehre wünschenswert ist.

Damit hätten wir dem mineralogischen Unterricht, soweit er die Lehre von den einfachen Mineralien umfafst, bei der Durchführung des neuen Lehrplans seine Stelle angewiesen. Er würde also in Unter-Sekunda im engsten Anschlufs an den physikali-

schen Unterricht mit der Krystallographie und der allgemeinen Kennzeichenlehre beginnen, im physikalischen Unterricht der Ober-Sekunda durch die Betrachtung der optischen Verhältnisse der Mineralien eine weitere Vertiefung und im chemischen Unterricht derselben Klasse eine erste Anwendung finden, eine weitere Ausdehnung im chemischen Unterricht der Prima und endlich im physikalischen derselben Klasse durch die Lehre von der doppelten Strahlenbrechung und der Polarisation einen wissenschaftlichen Abschlufs.

Wie steht es nun aber mit der Petrographie, der Geognosie und Paläontologie, die doch bisher, auch nach dem Normallehrplan, Gegenstand des Unterrichts an Reallehranstalten mit neunjährigem Kursus waren? Sollen sie fortan ganz wegfallen? Fast könnte es so scheinen; doch sagen die Erläuterungen (zu 9): es sei nicht verwehrt an solchen Orten, wo die Umgegend Beobachtungen über die Lagerungsverhältnisse der Erdschichten gestattet, die Grundzüge der Geognosie in denselben (d. i. den Unterricht in der Mineralogie) aufzunehmen. Da nun, wie aus dem Obigen sich ergeben hat, ein selbständiger mineralogischer Unterricht gar nicht stattfindet, ohne schwere Schädigung der organischen Naturwissenschaften auch garnicht stattfinden kann und im physikalischen und chemischen Unterricht, mit dem die Mineralogie in Beziehung gesetzt worden ist, neben mineralogischen nicht auch noch geognostische und paläontologische Abschweifungen gemacht werden können: so scheint die Geognosie, was immerhin zu bedauern wäre, nach wie vor vom Unterrichte ausgeschlossen.

Es bietet sich indefs noch eine Rettung für sie, die freilich wiederum voraussetzt, dafs die Lehrer der Naturwissenschaften sich der gemeinsamen Aufgabe bewufst, im Besitze der erforderlichen Kenntnisse sind und es der Mühe für wert halten sich giegenseitig in die Hände zu arbeiten. Es wird unbedenklich und wenig zeitraubend sein im zoologischen und botanischen Unterrichte, sei es der Ober-Tertia oder der Unter-Sekunda, an den bezüglichen Stellen die ausgestorbenen Pflanzen- und Tiergeschlechter, welche als Leitfossilien oder sonst für die geologische Wissenschaft eine besondere Bedeutung haben, in Abbildungen und Petrefakten den Schülern vorzuführen. Ebenso wird es allenfalls noch ausführbar sein, dafs im chemischen Unterricht der Prima bei der Betrachtung derjenigen einfachen Mineralien, welche, sei es für sich allein, sei es im Gemenge mit anderen, an der Bildung der festen Erdrinde einen wesentlichen Anteil haben, in dieser ihrer petrographischen Bedeutung gewürdigt und die wichtigsten Gebirgsarten, die sie bilden, den Schülern zur Anschauung gebracht werden.

Nach dieser Vorbereitung durch den zoologischen, botanischen bezw. auch chemischen Unterricht wird der Lehrer der Geographie,

dem nach unserer Ansicht allerdings eine ausgedehntere naturwissenschaftliche Bildung zugebote stehen mufs, wenn er der Aufgabe gewachsen sein soll den geographischen Unterricht in den oberen Klassen eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule zu erteilen, keine unüberwindliche Schwierigkeiten finden, wenn er, spätestens in Prima, in der physikalischen Geographie die Bildung der Erdrinde und die Geschichte der organischen Welt in den Hauptumrissen entwickelt.

Man kann gegen diese Vorschläge mit recht einwenden, dafs damit der mineralogische Unterricht auf andere Schultern gewälzt wird, als die ihn eigentlich zu tragen hätten. Aber abgesehen davon, dafs die in diesem Verteilungsmodus enthaltene Vermehrung der Beziehungen zwischen den einzelnen naturwissenschaftlichen Disciplinen den Zwecken des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts nur förderlich sein kann, hat man auch gar keine Wahl als sich den obigen Vorschlägen zu accommodieren oder die Mineralogie incl. der Geognosie und Paläontologie ganz vom Unterrichtsplan zu streichen. Denn jeder Versuch diese Disciplin auf einer tieferen Stufe zu traktieren würde nicht nur an sich von geringem Erfolge sein, weil die erforderlichen mathematischen, physikalischen und chemischen Vorkenntnisse dem Schüler hier noch fehlen, sondern er würde auch nur mit schwerer Schädigung des botanischen und zoologischen Wissens ausführbar sein. Und wir meinen, dafs es besser sei einen Teil der naturbeschreibenden Disciplinen mit einer gewissen Vollständigkeit zu behandeln als überall nur Bruchstücke zu schaffen. Wie hoch wir auch die Mineralogie als Bildungsmittel für die oberen Klassen veranschlagen, so müssen wir unter den gegebenen Verhältnissen auf eine selbständige Behandlung derselben verzichten.

Was die Botanik anlangt, so müssen die im Normallehrplan vorgeschriebenen „Übungen im selbständigen Bestimmen der Pflanzen nach einer Lokalflora“ nunmehr wohl wegfallen. Einen Erfolg haben dieselben auch bisher nur da gehabt, wo mehrere Sommer-Semester darauf verwendet wurden. Und auch dieser Erfolg wurde meist nur auf Kosten wichtigerer botanischer Kenntnisse erzielt. Selbstverständlich sind auch fernerhin Übungen im Bestimmen in dem Sinne vorzunehmen, dafs der Schüler, der eine Pflanzenfamilie in einer Anzahl Arten kennen gelernt und sich den Familiencharakter eingeprägt hat, die Zugehörigkeit einer ihm bis dahin unbekannten Pflanze zu dieser Familie angeben kann, in einzelnen Fällen wohl auch die Zugehörigkeit zu einer ihm bekannten Gattung. Aber dazu bedarf es keiner Lokalflora, in welcher Schüler sich erfahrungsmäfsig nur mühsam zurechtfinden. [Eine rühmliche Ausnahme macht die von Lackowitz. Red.]

Was ferner fortfallen mufs und mit dem Wegfall der gedachten Bestimmungsübungen auch noch leichter wird entbehrt werden können, ist die Beschäftigung mit dem Linné'schen

System. Es gibt immer noch Fachlehrer, die ohne dieses System sich gar keinen botanischen Unterricht denken können. Wie sehr die Identifizierung der beiden Begriffe „Botanik“ und „Linné'sches System“, mit welchem die meisten Gebildeten von der Schulbank her nur die Vorstellung eines dürren Schematismus verbinden, den samt Beispielen (die Quintessenz des botanischen Wissens) man sich in wenigen Stunden einprägen könne, die Botanik als Unterrichtsgegenstand geschädigt und herabgewürdigt hat, ist bekannt genug. Und da die Einschränkung, die sich der botanische Unterricht nach dem neuen Lehrplane an den Realanstalten auferlegen mufs, den Luxus zweier Systeme noch weniger als früher gestattet, so wird die Frage, welches System dem botanischen Unterricht zugrunde zu legen ist, wohl nicht länger mehr streitig sein. Es ist dem Unterricht in der speciellen Botanik fortan, soweit er sich systematische Kenntnisse zum Ziel setzt, das natürliche System zugrunde zu legen und aus dem Linné'schen nur das zu entlehnen, was auch im natürlichen System Eingang gefunden, wie die Ausdrücke monökisch, diökisch u. a.

Die Systematik der Phanerogamen mufs schon in Ober-Tertia*) ihren Abschlufs finden, wenn anders nicht darauf verzichtet werden soll in Unter-Sekunda noch die Kryptogamen-Ordnungen in einzelnen Repräsentanten und das Wichtigste aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen durchzunehmen, und zwar, was wir für selbstverständlich halten, mit mikroskopischen Demonstrationen. Für die Geographie der Pflanzen und der Tiere wird sich daneben im naturgeschichtlichen Unterricht der Unter-Sekunda nur schwer die erforderliche Zeit gewinnen lassen. Auch setzen jene Disciplinen gewisse Kenntnisse aus der Physik und Meteorologie voraus, die der Unter-Sekundaner doch nur teilweise schon gewinnt. Es dürfte sich daher empfehlen den Abschlufs der Betrachtungen über die geographische Verbreitung der Pflanzen und Tiere dem geographischen Unterricht der Ober-Sekunda bzw. der Prima zu überweisen, wo sie, wie die geologischen, ohnehin wenigstens berührt werden müssen. Soweit es die Zeit gestattet und die Vorkenntnisse vorhanden sind, wird natürlich kein Bedenken sein mit der Pflanzen- und Tiergeographie auch im naturbeschreibenden Unterricht der Unter-Sekunda schon zu beginnen.

---

*) Dafs die Tertia auch in der Naturbeschreibung in zwei subordinierte Coeten geteilt sei, ist hier immer stillschweigend vorausgesetzt. Es ist das eine der Voraussetzungen, unter denen der Verfasser die Frage, ob der naturgeschichtliche Unterricht auch nach dem neuen Lehrplan seinen Zweck an den Reallehranstalten im wesentlichen erfüllen könne, glaubte bejahen zu können. Eine Reallehranstalt mit ungeteilter Tertia hätte vor einem Gymnasium mit geteilter Tertia in der Naturbeschreibung nichts voraus.

In der Zoologie müssen die wirbellosen Tiere bereits in Ober-Tertia durchgenommen, bzw. beendet werden, damit das eine Winter-Semester, welches in Unter-Sekunda dem Abschlusse des zoologischen Unterrichts noch verbleibt, ganz der inneren Organisation der Wirbeltiere und des menschlichen Körpers gewidmet werden kann. Denn wenn ein Gebiet der Naturgeschichte eingehender behandelt zu werden verdient, so ist es doch wohl dasjenige, welches der physischen Selbsterkenntnis dient, und für eine solche eingehendere Betrachtung ist, wenn namentlich die Lehre von den Elementarorganen, den Geweben und dem Blute von mikroskopischen Demonstrationen begleitet werden soll, ein Semester nicht zu lang. Der Rest der disponiblen Zeit ist ohnehin der vergleichenden Wiederholung des tierischen Baus und einer Übersicht über das ganze Tierreich zu widmen.

Darnach würde sich an Realgymnasien, Ober-Realschulen bzw. Realprogymnasien und Höheren Bürgerschulen der Lehrplan in der Naturbeschreibung, wie folgt, gestalten:

Sexta. Naturgeschichtlicher Anschauungsunterricht. Im Sommer: Morphologische Grundbegriffe (Wurzel-, Stengel-, Blattformen) angeknüpft insbesondere an die wichtigsten einheimischen Holzgewächse. Im Winter: die Charaktertiere unter den Säugern nach ausgestopften Exemplaren und guten Abbildungen.*)

Quinta. Im Sommer: Beschreibung von Repräsentanten des natürlichen Pflanzensystems, an welchen die Merkmale einiger leichterer einheimischer Pflanzenfamilien, Amaryllideen und Liliaceen, Ranunculaceen, Cruciferen, Papilionaceen, Labiaten, gewonnen werden. Anlegung eines Herbariums der beschriebenen Pflanzen. Im engsten Anschlufs an jene Übungen Erweiterung der morphologischen Grundbegriffe, besonders durch die Morphologie der Blüte. Im Winter: Beschreibung der Vögel und Vervollständigung und Wiederholung der Säugetiere.

Quarta. Im Sommer: Fortgesetzte Betrachtung von typischen Arten der natürlichen Pflanzenfamilien (Rosaceen, Amygdalaceen und Pomaceen; Silenaceen und Alsinaceen, Geraniaceen und Lineen; Scrophulariaceen; Solanaceen, Boragineen) und weiterer Ausbau der Morphologie insbesondere die der Frucht und des Samens. Fortführung des Herbariums. Im Winter: Reptilien, Amphibien, Fische und Repräsentanten der Familien der Käfer und Schmetterlinge. Wiederholung der in Sexta und Quinta durchgenommenen Säugetiere und Vögel.

Unter-Tertia. Im Sommer: Vervollständigung der Kenntnis der natürlichen Pflanzenfamilien (Umbelliferen, Kompositen) auch durch ausländische Repräsentanten (Malvaceen, Rubiaceen, Orchideen, Palmen, Musaceen). Übersicht über die gewonnenen morphologischen Anschauungen. Die Befruchtung und die Ver-

*) Am meisten zu empfehlen sind zurzeit wohl Leutemann's Tierbilder.

breitung der Früchte und Samen. Fortführung des Herbars. Im Winter: die Gliederfüfser und Wiederholung der Wirbeltiere.

Ober-Tertia. Im Sommer: Die apetalen Dikotyledonen; Wiederholung und Vervollständigung der Monokotyledonen, genauer die Gräser. Ferner die Coniferen und Cycadeen. Übersicht über die Phanerogamen. Der innere Bau des Samens und die Keimungsverhältnisse. Geschlechtliche und ungeschlechtliche Vermehrung. Blattcyclen und Blütendiagramme. Fortführung des Herbars. Exkursionen, namentlich auch in Gewächshäuser zur Veranschaulichung der exotischen Pflanzenformen. Im Winter: Beendigung der wirbellosen Tiere (die Weichtiere, Würmer, Stachelhäuter, Schlauch- und Urtiere) mit gelegentlichen mikroskopischen Demonstrationen. Übersicht über das Tierreich.

Unter-Secunda. Im Sommer: Repräsentanten der Kryptogamenordnungen und das Wichtigste aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen, beides mit mikroskopischen Demonstrationen. Übersicht über das Pflanzenreich, seine geographische Verbreitung und geologische Entwickelung.. Im Winter: Die innere Organisation der Wirbeltiere und das Wichtigste aus der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers. Die Elementarorgane und die Gewebe des tierischen Körpers mit mikroskopischen Demonstrationen. Einteilung des gesamten Tierreichs nach seiner inneren Organisation. Mitteilungen über die geographische Verbreitung der Tiere und ihre geologische Entwickelung. Ein Lehrbuch, welches sich dem hier angedeuteten Lehrgange genau anschliefst, ist uns nicht bekannt. Mehr oder weniger werden die vorhandenen Lehrbücher in der Hand eines geschickten Lehrers auch jetzt noch verwendbar sein, am wenigsten freilich diejenigen, welche wie die Leunis'schen ganz auf das Bestimmen zugeschnitten sind. Für die Methodik des Unterrichts sind die botanischen Übungsbücher von Loew und die Leitfäden für den Unterricht in der Botanik und in der Zoologie von Vogel, Müllenhof und Kienitz-Gerloff sehr zu empfehlen. Welchen Nutzen sie den Schülern bei den häuslichen Repetitionen gewähren, können wir nicht übersehen, würden aber ein mit guten Abbildungen versehenes Lehrbuch für diesen Zweck vorziehen, auch wenn seine Anordnung nicht die methodische, sondern die hergebrachte systematische ist.*)

---

*) Von diesem Standpunkte aus scheint uns immer noch die Illustrierte Naturgeschichte von Pokorny wegen ihrer vorzüglichen zahlreichen Abbildungen und schlichten, aber ausreichenden Beschreibungen für den ersten Anfänger zur häuslichen Repetition die empfehlenswerteste. Neuerdings hat derselbe Verfasser einen Leitfaden der Botanik herausgegeben, dem ein ebensolcher der Zoologie alsbald folgen soll. Dieselben sind für die höhere Stufe bestimmt, schliefsen sich aber an die Schulnaturgeschichte eng an. Es fragt sich nur, ob es bei der Kürzung, die der botanische und zoologische Unter-

Was den chemischen Unterricht anlangt, so ist für ihn durch die Kürzung um einen Jahreskursus die Einschränkung auf das Unentbehrlichste geboten, im übrigen die bisher schon befolgte Methode beizubehalten, auf dem Wege der Induktion aus der Anschauung der einfachsten chemischen Versuche die chemischen Gesetze allmählich zu entwickeln. Der Lehrplan würde sich danach einfach, wie folgt, gestalten:

Ober-Secunda. Ableitung der chemischen Grundgesetze auf experimentellem Wege nach streng induktiver Methode zum Zwecke der Kenntnis der Metalloide und ihrer einfachsten Verbindungen unter einander. Stöchiometrische Übungen.

Unter-Prima. Die Leichtmetalle nebst Repetition und Erweiterung der Kenntnis von den Metalloiden. Die verbreitetsten Mineralien und Gesteine.

Ober-Prima. Die Schwermetalle nebst Wiederholung der anorganischen Chemie. Die Erze und ihre Lagerstätten.

Für die praktischen Übungen in der Chemie, die auch bisher nur fakultativ und nicht überall eingeführt waren, wird sich noch schwerer als bisher innerhalb des Rahmens der gewöhnlichen Schulzeit eine passende Zeit ausfindig machen lassen. Dafs sie, richtig geleitet, den Unterricht in der Chemie erheblich gefördert haben, ist uns zweifellos und wird ja von den Erläuterungen (zu 10 und 11, c.) zugegeben. In den Lehrplan können sie nun nicht wohl mehr aufgenommen werden.

Für den physikalischen Unterricht erübrigt sich die Aufstellung eines neuen Lehrplans, da er durch die neuen Bestimmungen am wenigsten betroffen ist. Durch die Verstärkung seiner Stundenzahl aufkosten der anderen naturwissenschaftlichen Disciplinen ist ihm die doppelte Verpflichtung zugefallen einmal, anstelle der durch jene erzielten gröfseren extensiven, durch intensivere Leistungen die naturwissenschaftliche Schulbildung abzuschliefsen und zu vollenden, andrerseits aber in dem oben entwickelten Sinne eine Ergänzung der Naturbeschreibung, namentlich im Gebiete der allgemeinen Mineralogie, sich angelegen sein zu lassen.

---

richt jetzt erfahren hat, noch möglich ist diese Leitfäden, obwohl sie nur den halben Umfang der Thomé'schen Lehrbücher haben, in Tertia und Unter-Sekunda durchzuarbeiten. Vorzügliche Ausstattung empfiehlt auch sie; ein genaueres Urteil müssen wir uns noch vorbehalten, glauben aber die Herren Fachgenossen auf diese neuen Leitfäden aufmerksam machen zu sollen.

2. Die Abiturienten der Realgymnasien und die Ergebnisse der Prüfung für das höhere Lehramt und für den Forst- und den Militärdienst in Bayern.

Von Rektor Krück in Würzburg.

In meiner Broschüre „Zur Geschichte der bayerischen Realgymnasien und zum Schutze derselben“*) habe ich an der Stelle, wo ich in den thatsächlichen Beweis für die Brauchbarkeit der an den Realgymnasien gewonnenen Bildung und für die Konkurrenzfähigkeit unsrer Abiturienten einzutreten hatte, aus amtlichen Quellen die Resultate ins Feld geführt, welche die Absolventen der bayerischen Realgymnasien in den Prüfungen für das höhere Lehramt und in den Abgangsprüfungen von der K. Centralforstlehranstalt und den höheren Militärbildungsanstalten erzielt haben. Ich habe mich dabei auf die Bekanntgabe des Gesamtresultates — und auch dieses nur in Prozenten — beschränkt, das Détail habe ich weggelassen. Das würde meine Ausführungen allzu sehr verlängert haben, und der treffliche Grundsatz, welchen Luther für Predigten aufgestellt hat „Thu's Maul auf, hör' bald auf!“ scheint mir auch auf Broschüren sehr wohl zu passen. Da aber das Détail nicht ohne allgemeines Interesse ist, so bringe ich es nachträglich hier zur Veröffentlichung.

Erst noch ein paar Worte über das Prüfungswesen für das höhere Lehramt in Bayern. Die allerhöchste Verordnung vom 26. Mai 1873 hat dasselbe neu geregelt. Darnach sind die Absolventen der Realgymnasien zugelassen zur Prüfung aus der Mathematik und Physik, der Chemie und Mineralogie, der beschreibenden Naturwissenschaften, der Realien und der neueren Sprachen.

Im besonderen setzt die Zulassung zur Prüfung aus den neueren Sprachen die Absolvierung eines deutschen Gymnasiums oder einer entsprechenden ausländischen Schule und ein dreijähriges Studium an einer Universität oder einer polytechnischen Hochschule voraus. Hat der Kandidat längere Zeit in Frankreich oder England zum Zwecke seiner sprachlichen Ausbildung zugebracht, so darf diese Zeit bis zum Betrage von drei Semestern vom akademischen Triennium abgerechnet werden.

Für die Prüfung aus der Mathematik und Physik ist erforderlich das Absolutorium eines humanistischen oder Real-Gymnasiums und vierjähriger Besuch einer Universität oder einer technischen Hochschule. Ausnahmsweise genügt auch zur Zu-

*) Vgl. unten II. S. 29, Anzeigen und Beurteilungen von Büchern. Red.

lassung zum Examen und zur Verwendung an einer Real- oder Industrieschule statt des Gymnasialabsolutoriums der Nachweis eines von hervorragendem Erfolge gekrönten Besuches einer Industrieschule.

Zu den Prüfungen aus der Chemie und Mineralogie und aus den beschreibenden Naturwissenschaften werden diejenigen zugelassen, welche ein Gymnasium oder eine Latein- und Realschule (frühere Gewerbeschule) absolviert und mindestens 3 Jahre an einer Universität oder einer polytechnischen Hochschule studiert haben.

Endlich die Zulassung zur Prüfung aus den Realien, d. h. zur Prüfung für das Lehramt der deutschen Sprache, der Geschichte und Geographie an technischen Unterrichtsanstalten, ist bedingt durch den Nachweis eines Gymnasialabsolutoriums und eines dreijährigen Studiums an einer Universität oder einer polytechnischen Hochschule. Ausnahmsweise genügte bis vor kurzem statt des Gymnasialabsolutoriums auch das Schlufszeugnis eines Lehrerseminars mit der ersten Note.

Da die neue Prüfungsordnung vom Mai 1873 datiert, so läge es nahe, bei einer vergleichenden Zusammenstellung der Prüfungsergebnisse vom Konkursjahr 1873 auszugehen. Allein Absolventen der Realgymnasien treten in den meisten Prüfungen vor 1876 nur ganz sporadisch, in der Realienlehramtsprüfung gar nicht auf. 1875 war zwar ein ehemaliger Realgymnasiast zum Examen zugelassen worden; er blieb aber von der Prüfung weg und kam erst 1876 zu derselben, in der er mit Note I bestand. Es bleibt sonach nichts anderes übrig als den Konkurs vom Jahre 1876 zum Ausgangspunkt der statistischen Zusammenstellung zu nehmen. Das Resultat der einzelnen Lehramtsprüfungen war nun folgendes:

Lehramtsprüfung.	Konkurs-jahr.	Kandidaten.	zugelassen	ausgeblieb. od. zurückgetret.	durchgefallen	bestanden	m. Note I	II	III
1. Für neuere Sprachen.									
a) für französ. Sprache.	1876	Gymn.-Abit.	9	1	0	8	3	5	0
		Realgymn.-Abit.	1	0	0	1	0	1	0
	1877	Gymn.-Abit.	6	2	0	4	0	3	1
	1878	Gymn.-Abit.	15	1	4	10	1	4	5
	1879	Gymn.-Abit.	15	2	3	10	0	7	3
		Realgymn.-Abit.	3	0	1	2	1	0	1
	1880	Gymn.-Abit.	18	1	9	8	0	3	5
		Realgymn.-Abit.	7	1	0	6	0	4	2
	1881	Gymn.-Abit.	24	0	10	14	1	11	2
		Realgymn.-Abit.	6	1	4	1	0	1	0

Lehramtsprüfung.	Konkurs-jahr.	Kandidaten.	zugelassen	ausgeblieb. od. zurückgetret.	durchgefallen	bestanden	m. Note I	II	III
	1876-1881	Gymn.-Abit.	87	7	26	54	5	33	16
		Realgymn.-Abit.	17	2	5	10	1	6	3
b) für englische Sprache	1876	Gymn.-Abit.	9	1	1	7	2	2	3
		Realgymn.-Abit.	2	0	1	1	0	1	0
	1877	Gymn.-Abit.	8	0	1	7	1	4	2
	1878	Gymn.-Abit.	8	3	0	5	0	3	2
		Realgymn.-Abit.	1	0	0	1	0	1	0
	1879	Gymn.-Abit.	8	2	2	4	0	3	1
		Realgymn.-Abit.	3	0	2	1	0	0	1
	1880	Gymn.-Abit.	12	4	1	7	0	4	3
		Realgymn.-Abit.	2	0	0	2	0	2	0
	1881	Gymn.-Abit.	15	9	3	3	0	3	0
		Realgymn.-Abit.	7	2	2	3	0	2	1
	1876-1881	Gymn.-Abit.	60	19	8	33	3	19	11
		Realgymn.-Abit.	15	2	5	8	0	6	2
2. Für Mathematik und Physik.	1876	Gymn.-Abit.	21	4	5	12	0	3	9
		Realgymn.-Abit.	2	0	1	1	0	0	1
	1877	Gymn.-Abit.	26	9	7	10	2	5	3
		Realgymn.-Abit.	5	1	0	4	0	2	2
	1878	Gymn.-Abit.	24	7	5	12	3	7	2
		Realgymn.-Abit.	6	3	0	3	0	1	2
	1879	Gymn.-Abit.	34	8	8	18	0	9	9
		Realgymn.-Abit.	7	1	2	4	1	2	1
	1880	Gymn.-Abit.	20	6	8	6	1	3	2
		Realgymn.-Abit.	9	3	0	6	2	0	4
	1881	Gymn.-Abit.	20	11	5	4	0	1	3
		Realgymn.-Abit.	14	2	3	9	0	3	6
	1876-1881	Gymn.-Abit.	145	45	38	62	6	28	28
		Realgymn.-Abit.	43	10	6	27	3	8	16
3. Für Chemie und Mineralogie.	1876	Gymn.-Abit.	5	0	0	5	0	4	1
		Realgymn.-Abit.	3	0	0	3	0	2	1
	1877	Gymn.-Abit.	6	0	0	6	2	4	0
		Realgymn.-Abit.	1	0	0	1	1	0	0
	1878	Gymn.-Abit.	9	2	1	6	0	4	2
	1879	Gymn.-Abit.	11	3	1	7	2	5	0
	1880	Gymn.-Abit.	9	0	0	9	0	5	4
		Realgymn.-Abit.	4	0	0	4	1	3	0
	1881	Gymn.-Abit.	5	1	0	4	0	2	2
		Realgymn.-Abit.	1	0	0	1	0	1	0
	1876-1881	Gymn.-Abit.	45	6	2	37	4	24	9
		Realgymn.-Abit.	9	0	0	9	2	6	1
4. Für beschreib. Naturwissensch.	1876	Gymn.-Abit.	12	2	1	9	0	6	3
		Realgymn.-Abit.	1	0	0	1	0	0	1
	1877	Gymn.-Abit.	9	3	2	4	0	3	1
		Realgymn.-Abit.	2	0	0	2	0	2	0
	1878	Gymn.-Abit.	19	8	3	8	1	4	3
		Realgymn.-Abit.	1	0	1	0	0	0	0
	1879	Gymn.-Abit.	20	4	1	15	0	7	8
		Realgymn.-Abit.	4	1	0	3	1	2	0
	1880	Gymn.-Abit.	9	0	0	9	0	7	2
		Realgymn.-Abit.	3	0	0	3	0	2	1

Lehramtsprüfung.	Konkurs-jahr.	Kandidaten.	zugelassen	ausgeblieb. od. zurückgetret.	durchgefallen	bestanden	m. Note I	II	III
	1881	Gymn.-Abit.	5	0	0	5	0	3	2
		Realgymn.-Abit.	1	0	0	1	0	0	1
	1876-1881	Gymn.-Abit.	74	17	7	50	1	30	19
		Realgymn.-Abit.	12	1	1	10	1	6	3
5. **Für Realien.**	1876	Gymn.-Abit.	26	4	6	16	2	4	10
		Realgymn.-Abit.	1	0	0	1	1	0	0
	1877	Gymn.-Abit.	30	5	4	21	3	10	8
		Realgymn.-Abit.	1	1	0	0	0	0	0
	1878	Gymn.-Abit.	16	5	0	11	2	2	7
		Realgymn.-Abit.	5	0	0	5	1	0	4
	1879	Gymn.-Abit.	14	3	2	9	0	3	6
		Realgymn.-Abit.	2	0	0	2	0	2	0
	1880	Gymn.-Abit.	10	3	0	7	1	3	3
		Realgymn.-Abit.	1	1	0	0	0	0	0
	1881	Gymn.-Abit.	8	1	1	6	1	3	2
		Realgymn.-Abit.	4	1	1	2	0	2	0
	1876-1881	Gymn.-Abit.	104	21	13	70	9	25	36
		Realgymn.-Abit.	14	3	1	10	2	4	4

Man sieht, der Zugang zum Lehramt von den bayerischen Realgymnasien her ist ein geringer; er ist ganz aufserordentlich gering in den Konkursjahren 1876—1878. Wie kommt das? Die Kandidaten der Jahre 1876—1878 sind Absolventen aus den Jahren 1872—1875. In diesen Jahren tritt zwar die grofse wirtschaftliche Krisis ein; sie legt sich lähmend auf Industrie und Gewerbe, auf Handel und Verkehr, aber sie drückt noch nicht empfindlich und abschreckend auf die Aussichten, welche sich denjenigen Realgymnasialabiturienten eröffnen, die sich den sogenannten technischen Fächern widmen wollen. Im Zoll- und Verkehrswesen, im Ingenieurfach, im Staatsbaudienst haben sie noch auf sichere Verwendung, vielleicht sogar auf rasche Beförderung zu hoffen. Aber mit dem auch für die Frequenz der bayerischen Realgymnasien so fatalen Schuljahr 1876/77 ändert sich das; die Aussichten in dieser Richtung verschlechtern sich zusehends, und die Abiturienten unserer Schulen, in ihrer Berufswahl ohnehin von Anfang an beschränkt, sehen sich in gröfserer Anzahl genötigt von den bisher gesuchten Pfaden abzulenken und sich dem Lehramt zuzuwenden. Es ist nicht uninteressant wahrzunehmen, wie vor diesem bedauerlichen Kausalzusammenhang die privilegierten Gymnasien fast ganz unberührt bleiben. Die Gesamtzahl der Gymnasialabiturienten, welche in den Jahren 1876—1881 zur Lehramtsprüfung admittiert worden sind, beträgt 515; davon fallen auf die drei ersten Jahre 258, auf die drei letzten 257 Kandidaten.

Ganz anders liegt die Sache bei den 110 Abiturienten des Realgymnasiums, welche in den genannten Jahren zur Prüfung zugelassen worden sind; in den Jahren von 1876—1878 begegnen uns 32 solcher Kandidaten, in den drei folgenden Jahren steigert sich die Zahl derselben auf 78. Unter diesen Kandidaten mag doch mancher gewesen sein, der sich auf die Fahrstrafse des Lehramtes geschlagen hat „der Not gehorchend, nicht dem eignen Trieb“.

Wenn nun trotz solcher mifslicher Verhältnisse das Endergebnis aller Prüfungen sich nicht zuungunsten unserer Abiturienten gewendet hat, so ist dies ein neuer Beweis für die sittliche Energie und für die geistige Beweglichkeit und Anstelligkeit, welche sie sich in unsern Schulen erworben haben.

Aus obiger Zusammenstellung ergibt sich, dafs

in den Lehramtsprüfungen von 1876—1881	zugelassen worden	ausgeblieb. od. zurückgetret.	durchgefallen sind	bestanden haben	mit Note I	mit Note II	mit Note III
Gymnasial-Abiturienten:							
1) Für französische Sprache	87	7	26	54	5	33	16
2) „ englische „	60	19	8	33	3	19	11
3) „ Mathematik und Physik	145	45	38	62	6	28	28
4) „ Chemie und Mineralogie	45	6	2	37	4	24	9
5) „ beschreibende Naturwissensch.	74	17	7	50	1	30	19
6) „ Realien	104	21	13	70	9	25	36
zusammen	515	115	94	306	28	159	119
Realgymnasial-Abiturienten:							
1) Für französische Sprache	17	2	5	10	1	6	3
2) „ englische „	15	2	5	8	0	6	2
3) „ Mathematik und Physik	43	10	6	27	3	8	16
4) „ Chemie und Mineralogie	9	0	0	9	2	6	1
5) „ beschreibende Naturwissensch.	12	1	1	10	1	6	3
6) „ Realien	14	3	1	10	2	4	4
zusammen	110	18	18	74	9	36	29
in pCt.							
Gymnasialabiturienten	—	22	18	60	9	52	39
Realgymnasialabiturienten	—	16	16	68	12	49	39

Weiterhin konkurrieren die Abiturienten der bayerischen Realgymnasien mit denen der humanistischen Gymnasien in den theoretischen Prüfungen für den Staatsforstverwaltungsdienst. Diese wurden bis zum Jahre 1878 an der K. Centralforstlehranstalt zu Aschaffenburg abgelegt, welche bis dahin eine abschliefsende forstwissenschaftliche Bildung gewährte. 1868 wurde das Forstschulwesen in Bayern reorganisiert und die Forstlehranstalt zu Aschaffenburg auf die Aufgabe beschränkt

jungen Männern, welche sich dem bayerischen Staatsforstverwaltungsdienste zu widmen gedenken, die zu einem erschöpfenden Studium der Forstwissenschaft an einer Universität und der forstlichen Versuchsanstalt zu München erforderliche Vorbereitung in den Grund- und Fachwissenschaften zu geben. Seitdem beträgt die Studienzeit an der Aschaffenburger Forstlehranstalt nur noch zwei Jahre; nach Beendigung dieser Studienzeit beziehen die Forstkandidaten die Universität München, um nach weiterem zweijährigem Studium sich daselbst der theoretischen Prüfung zu unterziehen, welche der früheren Absolutorialprüfung an der Centralforstlehranstalt zu Aschaffenburg entspricht.

Auch hier ist der Zugang von Seiten der absolvierten Realgymnasiasten bis zum Jahre 1878 ein auffällig geringer; erst die beiden letzten Prüfungsjahre (1879 ist keine Prüfung abgehalten worden) weisen eine verhältnismäfsig starke Zunahme auf. Der Druck, welchen die verschlechterten Aussichten in den technischen Branchen auf die Berufswahl unserer Abiturienten ausüben, spielt auch hier seine Rolle. Für den ersten Anfang wirkte freilich auch jene kuriose, erst 1872 aufgehobene Bestimmung mit, wonach vom humanistischen Gymnasium her jeder absolvierte Schüler die Forstlehranstalt beziehen konnte, vom Realgymnasium aber nur derjenige, welcher beim Absolutorium sich Note I oder II erworben hatte.

Das gesamte Resultat der von 1871—1878, bezw. 1880 u. 1881 abgehaltenen Prüfungen war nun folgendes:

1. Ergebnisse der Absolutorialprüfungen an der ehemaligen K. bayerischen Centralforstlehranstalt zu Aschaffenburg.

Konkursjahr	Zahl der Prüflinge	darunter		mit Note I	II	III	IV
1871	11	Gymnasialabiturienten	10	1	2	5	2
		Realgymnasialabiturienten ..	1	0	1	0	0
1872	38	Gymnasialabiturienten	37	8	12	14	3
		Realgymnasialabiturienten ..	1	1	0	0	0
1873	34	Gymnasialabiturienten	34	2	6	23	3
		Realgymnasialabiturienten ..	0	0	0	0	0
1874	46	Gymnasialabiturienten	44	7	8	28	1
		Realgymnasialabiturienten ..	2	0	2	0	0
1875	35	Gymnasialabiturienten	35	2	14	15	4
		Realgymnasialabiturienten ..	0	0	0	0	0
1876	25	Gymnasialabiturienten	24	5	4	15	0
		Realgymnasialabiturienten ..	1	0	1	0	0
1877	18	Gymnasialabiturienten	18	3	7	8	0
		Realgymnasialabiturienten ..	0	0	0	0	0
1878	29	Gymnasialabiturienten	27	5	10	8	4
		Realgymnasialabiturienten ..	2	1	1	—	—
1871—1878	236	Gymnasialabiturienten	229	33	63	116	17
		Realgymnasialabiturienten ..	7	2	5	0	0
		in pCt.					
		Gymnasialabiturienten		14	28	51	7
		Realgymnasialabiturienten		29	71	0	0

2. Ergebnisse der theoretischen Prüfung der Forstkandidaten an der K. bayer. Universität München.

Konkursjahr	Zahl der Prüflinge	darunter		mit Note I	mit Note II	mit Note III
1880	34	Gymnasialabiturienten	30	7	18	5
		Realgymnasialabiturienten	4	2	1	1
1881	37	Gymnasialabiturienten	30	5	23	2
		Realgymnasialabiturienten	7	1	6	—
1880 u. 1881	71	Gymnasialabiturienten	60	12	41	7
		Realgymnasialabiturienten	11	3	7	1
		in pCt.				
		Gymnasialabiturienten		20	68	12
		Realgymnasialabiturienten		27	64	9

Der Darstellung der Offiziersprüfungs-Ergebnisse im Vergleiche der einzelnen Vorbildungskategorieen seit 1874 habe ich folgendes vorauszuschicken:

Nach ausdrücklicher Angabe der Direktion der K. bayerischen Kriegsschule in München können die Leistungen der einzelnen Vorbildungskategorieen nur bis zur Offiziers-Prüfung 1874 zurück aktenmäſsig nachgewiesen werden. Auſserdem ist daran zu erinnern, daſs die Zöglinge der K. Pagerie in München Schüler eines humanistischen Gymnasiums sind. Dieselben sind in nachstehendem Verzeichnisse von der K. Direktion der Kriegsschule lediglich zu deren eigener Information ausgeschieden worden. Das Lehrprogramm des K. Kadettenkorps ist für sämtliche wissenschaftliche Disciplinen verbaliter gleichlautend mit jenem der Realgymnasien, ausgenommen die Geographie, welche mit erweitertem Pensum bis zur 5. Klasse incl. gelehrt wird. Das nicht regelmäſsig abgehaltene, sondern nachbedarf ausnahmsweise gestattete und im Jahre 1879 zuletzt vorgenommene „Portépéefähnrichs-Examen nach ermäſsigtem Programm“ umfaſst nicht gleich der normalen Portépéefähnrichs-Prüfung das vollständige Programm des Gymnasialabsolutoriums, sondern nur das Lehrziel der II. Klasse des humanistischen oder des IV. Kursus des Realgymnasiums. Die Ergebnisse dieser Prüfung bleiben hier als unwichtig auſser Ansatz. (Siehe Tabelle S. 21.)

Es erübrigt nun noch, die Einzelergebnisse zusammenzustellen, welche die Austrittsprüfungen an der K. Artillerie- und Ingenieurschule in München zutage gefördert haben. Nach der mir vorliegenden statistischen Tabelle der Direktion dieser Anstalt finden sich unter den Examinanden der Jahre 1875—1880 auch eine Anzahl solcher, welche nicht direkt von dem Gymnasium oder dem Realgymnasium oder dem Kadettenkorps, sondern erst von der Universität oder der technischen Hochschule aus die Offizierscarrière ergriffen haben. Da es von der Mehrzahl derselben heiſst „Vorstudien unbekannt“, so müssen sie bei der Berechnung unberücksichtigt bleiben. (Siehe Tabelle S. 22.)

Prüfungsjahr	Examinanden		mit Note I	II	III	IV durchgefall.
1874	Abiturienten der Gymnasien	45	1	25	19	—
	" " Pagerie	1	—	1	—	—
	" " Realgymnasien	9	1	5	3	—
	" des Kadettenkorps	19	—	15	4	—
	Gesamtzahl	74	2	46	26	—
1875	Abiturienten der Gymnasien	36	1	28	7	—
	" " Pagerie	—	—	—	—	—
	" " Realgymnasien	9	1	6	2	—
	" des Kadettenkorps	22	—	12	10	—
	Gesamtzahl	67	2	46	19	—
1876	Abiturienten der Gymnasien	56	—	10	43	3
	" " Pagerie	5	—	3	2	—
	" " Realgymnasien	16	—	2	14	—
	" des Kadettenkorps	10	—	4	6	—
	Gesamtzahl	87	—	19	65	3
1877	Abiturienten der Gymnasien	55	1	29	25	—
	" " Pagerie	4	—	3	1	—
	" " Realgymnasien	20	1	14	5	—
	" des Kadettenkorps	17	—	9	8	—
	Gesamtzahl	96	2	55	39	—
1878	Abiturienten der Gymnasien	54	—	14	40	—
	" " Pagerie	3	—	1	2	—
	" " Realgymnasien	11	—	6	5	—
	" des Kadettenkorps	18	—	11	7	—
	Gesamtzahl	86	—	32	54	—
1879	Abiturienten der Gymnasien	61	—	27	34	—
	" " Pagerie	3	—	2	1	—
	" " Realgymnasien	14	1	8	5	—
	" des Kadettenkorps	17	—	9	8	—
	Gesamtzahl	95	1	46	48	—
1880	Abiturienten der Gymnasien	36	—	7	28	1
	" " Pagerie	5	1	3	1	—
	" " Realgymnasien	18	—	7	10	1
	" des Kadettenkorps	24	1	9	13	1
	Gesamtzahl	83	2	26	52	3
1881	Abiturienten der Gymnasien	38	—	13	25	—
	" " Pagerie	2	—	1	1	—
	" " Realgymnasien	10	—	6	4	—
	" des Kadettenkorps	28	2	10	16	—
	Gesamtzahl	78	2	30	46	—
1882	Abiturienten der Gymnasien	40	1	21	18	—
	" " Pagerie	4	1	—	3	—
	" " Realgymnasien	14	1	10	3	—
	" des Kadettenkorps	19	3	12	4	—
	Gesamtzahl	77	6	43	28	—
1874—1882	Abiturienten d. Gymnasien bestanden	417	4	174	239	4
	" " Realgymnas. "	120	5	64	51	1
	in pCt.					
	Abiturienten der Gymnasien		1	42	57	
	" " Realgymnasien		4	53	43	
	Abit. d. Gymn. u. Pagerie bestanden	444	6	188	250	4
	" " Realgymn. u. d. Kadettenkorps	293	11	155	127	2
	in pCt.					
	Abiturienten der Gymnasien und Pagerie		1	42	57	
	Abit. d. Realgymn. u. des Kadettenkorps		4	53	43	

Prüfungsjahr	Examinanden		I vorzügl. gut	II sehr gut	III gut	IV mitt.-mäfsig	V gering
1875	Abiturienten der Gymnasien	5	—	3	2	—	—
	" " Pagerie	2	1	1	—	—	—
	" " Realgymnasien	4	1	2	1	—	—
	" des Kadettenkorps	28	3	17	5	3	—
1876	" der Gymnasien	5	—	2	3	—	—
	" " Pagerie	1	1	—	—	—	—
	" " Realgymnasien....	4	1	1	2	—	—
	" des Kadettenkorps	5	—	3	2	—	—
1877	" der Gymnasien	7	—	3	3	1	—
	" " Pagerie	—	—	—	—	—	—
	" " Realgymnasien	11	3	4	3	1	—
	" des Kadettenkorps	7	—	5	2	—	—
1878	" der Gymnasien	8	—	2	4	2	—
	" " Pagerie	—	—	—	—	—	—
	" " Realgymnasien....	8	—	1	7	—	—
	" des Kadettenkorps	4	—	3	1	—	—
	" der Gymnasien	25	—	10	12	3	—
	" " Realgymnasien....	27	5	8	13	1	—
	in pCt.						
1875-1878	Abiturienten der Gymnasien		—	40	48	12	
	" " Realgymnasien		18	30	48	4	
	Abiturienten d. Gymnasien und Pagerie		2	11	12	3	
	Abit. d. Realgymn. u. d. Kadettenkorps		8	36	23	4	
	in pCt.						
	Abit. d. Gymn. u. Pagerie	28	7	39	43	11	
	" " Realgymn. u. d. Kadettenkorps	71	11	51	32	6	

Prüfungsjahr	Examinanden		V vorzügl. gut	IV gut	III befriedig.	II nicht hinreich.	I ungenügd.
1879	Abiturienten der Gymnasien	13	—	2	11	—	—
	" " Pagerie	—	—	—	—	—	—
	" " Realgymnasien....	6	—	2	4	—	—
	" des Kadettenkorps	3	—	—	2	1	—
1880	" der Gymnasien	9	—	—	9	—	—
	" " Pagerie	—	—	—	—	—	—
	" " Realgymnasien....	7	—	3	4	—	—
	" des Kadettenkorps	7	—	4	3	—	—
1881	" der Gymnasien	8	—	4	4	—	—
	" " Pagerie	—	—	—	—	—	—
	" " Realgymnasien	9	—	3	6	—	—
	" des Kadettenkorps	4	—	—	4	—	—
1882	" der Gymnasien	5	—	2	3	—	—
	" " Pagerie	—	—	—	—	—	—
	" " Realgymnasien ...	7	—	4	3	—	—
	" des Kadettenkorps	2	—	—	2	—	—
	" der Gymnasien	35	—	8	27	—	—
	" " Realgymnasien....	29	—	12	17	—	—
	in pCt.						
1879-1882	Abiturienten der Gymnasien		—	23	77	—	—
	" " Realgymnasien		—	41	59	—	—
	Abit. d. Gymnasien u. Pagerie	35	—	8	27	—	—
	" " Realgymn. u. d. Kadettenkorps	45	—	16	28	1	—

Prüfungsjahr	Examinanden	V vorzügl. gut	IV gut	III befriedig.	II nicht hinreich.	I ungenügd.
	in pCt.					
	Abit. d. Gymnasien und Pagerie	—	23	77	—	—
	„ „ Realgymn. u. d. Kadettenkorps	—	36	62	2	—

Dies das ziffernmäfsige Gesamtergebnis der bezeichneten Prüfungen.

Daraus habe ich den Schlufs gezogen: „Die Abiturienten der bayerischen Realgymnasien haben sich denen der humanistischen Gymnasien in den Prüfungen für das höhere Lehramt an technischen Unterrichtsanstalten sowie in den Schlufsprüfungen der Forst-, Kriegs-, Artillerie- und Ingenieurschule zum allermindesten gewachsen gezeigt.“

Ich glaube in Vorstehendem nachgewiesen zu haben, dafs ich zu dieser Schlufsfolgerung vollkommen berechtigt war.

Würzburg. Krück.

---

3. Realschule oder Gymnasium?

Von Oberlehrer Dr. Beyer in Rawitsch.*)

1. Allgemeine Gründe, warum die Realschule vor dem Gymnasium den Vorzug verdient.

Man sagt: die R. haben sich nicht bewährt, sie seien ursprünglich gegründet worden, um eine geeignete Vorbildung für die mittleren gewerblichen Kreise zu bieten; sie hätten sich von diesem Ziele entfernt, sich den G. mehr und mehr genähert und dadurch ihre eigentliche Bestimmung verloren. Dem Bürgerstande dienten sie nicht mehr, auch Kaufleute zögen als Lehrlinge Gymnasiasten Realschülern vor, die Zulassung zu Universitätsstudien würde von Universitätslehrern bekämpft etc.

Dagegen ist zu bemerken: Allerdings sind die heutigen R. etwas anderes als die vor 50 Jahren; die damaligen Schulen haben sich nach zwei Richtungen entwickelt, in die H. BS. einerseits und in die jetzigen R., die schon durch die Bestimmungen von 1859 eine dem G. koordinierte Stellung erhielten, andererseits. Diese Schulen sollten eine allgemeine wissenschaftliche Bildung gewähren so gut wie die G., wenn auch in erster Linie für solche Berufsarten, die keine Universitätsstudien erfordern. Dafs sie sich überhaupt entwickelten, ist doch kein Vorwurf; auch das G. hat sich im Laufe der Zeit zu einer ganz anderen Schule gestaltet, als es ursprüng-

*) Vergl. C.-O. 1882, Heft XI—XII S. 786,

lich war. Dafs die jetzige Einrichtung der R. den Interessen des gebildeten Bürgerstandes nicht entgegen ist, beweist ihre grofse Zahl und der Umstand, dafs gerade die Städte mit Vorliebe solche Schulen errichteten, noch errichten und oft mit grofsen Opfern unterhalten.

1869 gab es in Preufsen 200 G. und 65 R. I. O.
1878 244 G. und 79 R. I. O.
1882 251 G. und 88 R. I. O.

Drei R. I. O. sind aufserdem in der Entwickelung begriffen. In Norddeutschland gab es 1878 90 R., 1882 107. Man sieht, dafs gerade in den lezten vier Jahren die R. rasch gewachsen sind, ihre Zahl hat verhältnis mäfsig viel schneller zugenommen, als die der G., da ihre Begründung durch die Kommunen erfolgt und diese die R. vorzugsweise erhalten; denn während von den G. über $^2/_3$ königlich sind, sind von den R. nur 6 selbständige und 10 mit G. verbundene königlichen Patronats; dies beweist, dafs die R. nach wie vor von dem Vertrauen der Städte getragen werden. Auch der Umstand, dafs häufig die Zahl der Primaner eine geringe, dafs öfters die Frequenz der R. zurückgegangen ist, beweist nichts dagegen: denn einmal erfahren durchaus nicht alle Anstalten eine Verminderung der Schülerzahl, viele nehmen vielmehr zu (auch G. zeigten öfters Abnahme der Frequenz), und endlich erklärt das Darniederliegen von Handel und Industrie hinlänglich, dafs der Zudrang jetzt im allgemeinen nicht derselbe ist wie vor 8 Jahren. Wenn der eine oder der andere Kaufmann einmal gesagt hat, er ziehe einen Gymnasiasten einem Realschüler vor, so beweist ein solcher einzelner Fall gar nichts. Gibt es nicht auch Kaufleute, die erklären, ein Lehrling aus der Dorfschule sei ihnen lieber als einer vom G. oder der R.? Schliefst man daraus etwa, die Dorfschule sei den anderen Schulen vorzuziehen? Dafs die Kaufleute für ihre Söhne gern die R. wählen, zeigen die grofsen Handelsstädte, z. B. Frankfurt a. M., Hamburg, wo die R. in bedeutendem Flor sind und sehr zahlreich von Kaufmannssöhnen besucht werden. Dafs ferner einzelne Universitäten und einzelne Professoren sich ablehnend gegen die R.-Abiturienten verhalten, ist kein Wunder, zumal wenn man weifs, dafs es keine Körperschaft gibt, die zäher an den hergebrachten alten Formen hängt als die Universität. Gleichwohl haben sich nach dem von Geh. Rat Gandtner im Abgeordnetenhause erstatteten Bericht die R.-Abiturienten bei den ihnen eröffneten Studien bewährt, wie dies auch die Statistik nachweist. Manche Professoren, die früher gegen die R. waren, haben jetzt ihre Ansicht geändert, und gerade über die Leistungen im Studium der neueren Sprachen mehren sich die Stimmen der Professoren, welche sich für die R.-Abiturienten aussprechen (in neuester Zeit z. B. Professor Trautmann in Bonn).

Aber gerade die beschränkte Anstellungsfähigkeit der einstigen R.-Abiturienten, sagt man, macht die Berechtigung zu Universitätsstudien zu einer zweifelhaften Gunst. Viele junge Leute würden veranlafst zu studieren, da sie aber nur an R. angestellt werden könnten, so fehle es ihnen später an Stellen. Dagegen ist zu erwidern, dafs in neuerer Zeit diese Beschränkung der Anstellungsfähigkeit nicht mehr strikte innegehalten wird; bereits

6 R.-Abiturienten sind an G. angestellt, und neuerdings ist ein solcher als Oberlehrer und erster Mathematiker an ein rheinisches G. berufen worden. Ist erst einmal das Prinzip durchbrochen, so werden sich die Fälle mehren, und die Beschränkung wird in der Praxis fortfallen. Ihre Aufhebung ist ebenso wie die Erweiterung der Berechtigungen eine Forderung, die im Interesse der Gerechtigkeit von den Freunden der R. immer von neuem geltend gemacht wird. Dafs die jungen Leute nach bestandenem Examen jetzt verhältnismäfsig schwerer eine Anstellung finden, teilen sie mit den Kollegen vom G., da die Zahl der Kandidaten wegen Überfüllung aller Studienzweige, nicht nur derer, zu welchen die R. entlassen, bedeutend gröfser ist als die der zu besetzenden Stellen. Es haben also die Abiturienten unserer R. keine Ursache zur Klage; sie würden durchaus nicht früher zur Anstellung gekommen sein, wenn sie ein G. absolviert hätten.

Endlich sagt man, die R. hätten keine Hoffnung ihre Berechtigungen zu Universitätsstudien erweitert zu sehen, eher würden sie noch die gegenwärtigen verlieren. Das ist eine total haltlose Behauptung. Die Freunde der R. sind vielmehr der Überzeugung, dafs sie dem Ziele der Gleichstellung der R. mit dem G. jetzt näher sind als sonst.

Der Kultusminister hat in der Sitzung vom 17. März d. J. erklärt, dafs er zu einer Entscheidung darüber, ob die R. den G. gleichzustellen seien, noch nicht den Mut finden könne; auch ihm sei, wie seinem Vorgänger, die Frage eine offene, die erst noch eingehender Erwägungen bedürfe. „Dagegen sollen den R. diejenigen Momente und diejenigen Hilfsmittel, die er für eine gedeihliche Entwickelung dieser Anstalten für erforderlich halte, nicht vorenthalten werden.“ Auch in Audienzen hat der Minister wiederholt erklärt, dafs ihm die Frage noch nicht spruchreif sei. Von einer ablehnenden Haltung gegen die R. ist nie die Rede gewesen. Dafs bei Einführung der neuen Lehrpläne die Berechtigungsfrage nicht zugunsten der R. entschieden wurde, ist gar kein Beweis, dafs die Berechtigungen überhaupt nicht vermehrt werden, denn der Minister hat ausdrücklich erklärt, dafs die neuen Pläne nichts mit der Berechtigungsfrage zu thun haben; aber indirekt weist diese Einführung gerade darauf hin, dafs die Erweiterung der Berechtigungen schliefslich eintreten mufs; denn die Neuerungen sollen gewissen Mängeln der früheren Pläne abhelfen; an den R. ist deshalb das Latein vermehrt worden. Da Klagen über unzureichende Kenntnisse der Schüler im Latein nie aus den Kreisen der Industriellen, der höheren Beamten der Bau-, Forst-, Postkarriere laut wurden, sondern besonders von Universitätsprofessoren, so folgt, dafs man die Tüchtigkeit zu Universitätsstudien zu erhöhen beabsichtigte, und das mufs mit logischer Notwendigkeit dazu führen früher oder später diese Berechtigungen zu erweitern. Meint man aber, ehe daran zu denken wäre, müfsten wenigstens 10 Jahre lang Beobachtungen angestellt werden, ob die neuen Pläne sich bewähren, so fehlt auch dafür jeder Anhalt. Der Minister kann sich heut oder übers Jahr so gut für die Erweiterung entscheiden wie vor einem halben Jahre. Auch ist in ähnlichen Fällen früher nie eine solche Wartezeit beliebt worden. Als im Winter 1879/80 die neuen Lehrpläne für die Gewerbeschulen festgestellt wurden, gab man

den Schulen sofort erweiterte Rechte, und schon im Herbst 1881 hielten mehrere von ihnen Abiturienten-Examina nach dem neuen Plane ab, obwohl die Schüler nur sehr unvollkommen nach der neuen Instruktion ausgebildet sein konnten, und doch war die Änderung eine sehr viel tiefer gehende als bei den Realschulen.

Erfreulich ist hingegen konstatieren zu können, dafs die öffentliche Stimme in immer weiteren Kreisen der R. günstig geworden ist. Die Ministerialräte, welche Fachmänner sind, sind sicherem Vernehmen nach der Erweiterung der Berechtigungen günstig gesinnt. Geh. Rat Wiese, der frühere Dezernent im Unterrichtsministerium, wohl die gröfste Autorität auf dem Gebiet des höheren Schulwesens, hat mit Wärme im gleichen Sinne sich geäufsert. Bedeutungsvoll ist auch u. a. eine Rede des Prov.- Schulrats Höpfner, worin derselbe betont, die R. hätten mit einer stattlichen Reihe von jungen Männern die Probe, dafs ihre Abiturienten auch rein wissenschaftliche Studien mit Erfolg betreiben könnten, bestanden, und demnach hat er kein Bedenken sie für qualifiziert auch zum Studium der Medizin und Jurisprudenz zu erklären. Professoren der Medizin wie praktische Ärzte haben in namhafter Zahl für Zulassung der R.-Abiturienten zum Studium der Medizin plaidiert, wenn auch die Mehrzahl der Ärzte aus leicht erklärlichen Gründen noch dagegen ist. Selbst G.-Direktoren (z. B. Schmelzer in Hamm) haben die völlige Gleichstellung der R.-Abiturienten mit denen der G. als geboten bezeichnet. Ein hochgeschätzter altphilologischer Lehrer, der sonst ein lebhafter Fürsprecher des G. ist, hat vor Einführung der neuen Lehrpläne erklärt, wenn die R.-Schüler in jeder Klasse 6 Stunden Latein wöchentlich erhielten, so wären die Abiturienten befähigt jedes Studium zu ergreifen, eine Bedingung, die jetzt als erfüllt angesehen werden kann. Von Interesse ist es ferner zu bemerken, wie die Stimmung in Abgeordnetenkreisen von Jahr zu Jahr den R. günstiger geworden ist. Hat sich doch in jener Sitzung am 17. März eine Reihe von Abgeordneten aller Parteien, wie Reichensperger-Köln, Schmidt-Sagan, Schmidt-Stettin, Langerhans, Sarassin für die volle Gleichstellung der R. mit den G. ausgesprochen, während kein Redner dagegen auftrat, und es ist mir von Abgeordneten versichert worden, dafs, wenn diese Frage im Hause zur Abstimmung gekommen wäre, so würde sich die überwiegende Majorität für die Zulassung der R.-Abiturienten zu allen Universitätsstudien ergeben haben. So mehren sich die günstigen Stimmen für die R. fort und fort, die Frage bleibt in Flufs, und ihre definitive Lösung läfst sich nicht mehr auf Jahrzehnte hinausschieben. Die R.-freunde aber gewinnen so die feste Zuversicht, dafs die Gleichstellung erreicht werden wird.

Sollte jedoch diese durchgreifende Mafsregel nicht auf einmal ins Leben treten, so ist die allmähliche Erweiterung der Berechtigungen und die ebenfalls erstrebte Erleichterung einer Nachprüfung der R.-Abiturienten vielleicht nahe bevorstehend. Schon jetzt ist es als ein Fortschritt zu begrüfsen, dafs diejenigen R.-Abiturienten, welche nachträglich an einem G. das Abiturienten-Examen ablegen wollen, nur im Lateinischen, Griechischen und in alter Geschichte zu prüfen sind. Die Freunde der R. wünschen, dafs diese Prüfung

auf das Griechische beschränkt werde und an der R. selbst abgelegt werden könne. In diesem Sinne hat die Mehrzahl der Direktoren selbständiger R. sich mit einer Petition an den Herrn Minister gewendet, und der Herr Minister soll nicht abgeneigt sein*) eine Änderung im Sinne der Petenten eintreten zu lassen. Bisher, haben die R.-Abiturienten, wenn sie noch nachträglich das G.-Examen machten, erfahrungsmäfsig dazu 1¼ Jahr gebraucht, jetzt, wo die R. mehr Latein treibt und das G. im Examen weniger Griechisch verlangt, wird diese Frist noch verkürzt werden. Treten aber oben angedeutete Erleichterungen, wenn auch nicht sogleich im vollen Umfange, ein, so wird der Zeitverlust, den ein R.-Abiturient erfährt, wenn er nachträglich das Examen an einem G. ablegt, kein allzu grofser mehr sein.

Mag nun die Gleichstellung der R. und des G. mit einem Male oder nach und nach erreicht werden, sie wird erreicht werden; dann wird der Staat zwei Anstalten haben, welche die Zöglinge befähigen gelehrte Studien oder irgend eine andere Beamtenlaufbahn zu verfolgen oder in Industrie und Gewerbe dereinst mitzuwirken an den grofsen Aufgaben, die die Zeit an alle Bürger des Staats stellt. Dann wird die R. nicht mehr dem G. nachstehen, sondern sie wird allmählich die vornehmere Schule werden. Dann werden vielleicht Versuche gemacht werden G. in R. zu verwandeln, aber nicht mehr umgekehrt.

Wozu aber dann zwei Anstalten mit so verwandten Zielen? Die Verschiedenheit wird auch dann nicht verschwinden: dem G. wird unbestritten der Vorzug bleiben, dafs es für einen Teil der Universitätsstudien besser vorbereitet; denn wenn auch ein R.-Schüler alte Philologie oder Theologie studieren dürfte, so würde niemand behaupten, dafs er seine Vorbildung auf der R. ebenso gut findet wie auf dem G., ebenso wie der G.-Abiturient technische Studien betreiben kann, obwohl er eine wesentlich schlechtere Vorbildung dazu mitbringt als der R.-Abiturient. Selbst wenn für die Mehrzahl der Universitätsstudien-Gebiete das G. die zweckmäfsigere Anstalt bleibt, ist für alle anderen heut schon die R. die bessere. Schulrat Höpfner sagt: „In der Lösung der Aufgabe eine auf den näheren Bedürfnissen der Gegenwart beruhende, gleichwohl von wissenschaftlichem Geist erfüllte Bildung zu überliefern, müssen die R. den G. sich hoch überlegen fühlen und dürfen dieser Überlegenheit sich stolz bewufst zeigen“. Man wird also festhalten dürfen: für alle Gebiete, die keine Universitätsstudien verlangen, gibt die R. eine bessere Vorbildung, für einige Studiengebiete ebenfalls, nur in einzelnen wird das G. immer die Überlegenheit behalten.

Folgt schon hieraus, dafs für die Abiturienten prinzipiell die R. dem G. in keiner Weise nachsteht, so ist sie die entschieden vorzuziehende Anstalt, wenn man auf die Schüler Rücksicht nimmt, welche die Anstalt nicht ganz durchlaufen. Für die wenigen Schüler, die aus den drei unteren Klassen ins bürgerliche Leben übergehen, ist es allerdings ganz gleich, ob sie vom G. oder der R. abgehen; für einen aus Prima oder Sekunda aber abgehenden ist die auf der R. zu erlangende Bildung entschieden die bessere. Wenn man auch behauptet, auf solche Schüler brauche die Schule nicht Rücksicht

*) Die Diskretion verbietet hier eine Quelle zu nennen.

zu nehmen, so ist doch die Zahl dieser viel gröfser als die der Abiturienten. Wenn also eine R. in ein G. verwandelt wird, so werden damit geschädigt 1. die grofse Zahl derer, welche die Schule nicht bis zum Abiturienten-Examen durchmachen, 2. von den Abiturienten alle, welche keine Universitätsstudien ergreifen, 3. von diesen die Studierenden der Mathematik, Naturwissenschaft und neueren Sprachen (den Wegfall der Anstellungsbeschränkung vorausgesetzt). Sachlich besser vorbereitet würden auf der R. werden die Studierenden der Medizin, gleich gut die der Jurisprudenz, der germanischen Sprachen und der Geschichte. Es bliebe ein erheblicher Vorzug des G. nur auf Seite der Theologie und der alten Sprachen.

Das G. ist einmal im wesentlichen Vorschule der Universität (Vgl. Minist.-Verf. vom 24. Oktober 1837: „Die Lehrgegenstände des G. sind geeignet der Jugend, wie es der Zweck des G. mit sich bringt, zu einem gründlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche Vorbereitung zu geben.“ U. u. Prf. Ord. 1859 „das G. weist über sich hinaus auf die Universität“), aber die Studenten finden heut eben infolge der Entwickelung aller Wissenschaften nicht mehr alle die geeignete Vorbildung auf dem G. Die exakten Wissenschaften vermag das Fundament des G. nicht mehr in dem Mafse zu tragen wie früher.

Die Bedeutung der klassischen Studien, zumal des Griechischen, ist in entschiedener Abnahme begriffen; sie verlieren mehr und mehr an Bedeutung im Kulturleben der Gegenwart. Je mächtiger deutscher Handel und deutsche Industrie sich entwickelt, je mehr deutsche Kraft und Intelligenz und deutscher Unternehmungsgeist auch im Auslande geschätzt wird, um so mehr kommt auch deutsche Kultur zu Ehren. Das deutsche Geistesleben ist stark genug aus eigener nationaler Kraft seine Nahrung zu ziehen: es braucht nicht mehr sich an die Franzosen oder Engländer anzulehnen, aber es bedarf auch nicht mehr wie früher des Gängelbandes der klassischen Studien. Diese haben das deutsche Geistesleben in heilsamer Weise befruchtet und sollen es auch noch künftig, denn niemand will die G. verdrängen; jetzt ist aber die Zeit gekommen, wo die deutsche Kultur ihre eigenen Wege gehen soll, wo das deutsche Volk in friedlichem Wettkampfe mit den Nachbarnationen auf geistigem und sozialem Gebiet auch für deren Handel und Gewerbe, Sitte und Litteratur volles Verständnis haben mufs, und dazu mitzuwirken ist recht eigentlich Aufgabe der Realschule.

Wenn die R. die Gleichstellung mit den G. erringen, so haben sie das nicht zum kleinsten Teil zu danken der Beharrlicheit, mit der die Kommunen für ihre Anstalten eingetreten sind. Nur wenige Kommunen sind verzagt geworden und haben die R. aufgegeben; auch bei uns ist wieder Kleinmütigkeit an der Tagesordnung. Oder sollten die städtischen Behörden im treuen Festhalten an dem einmal für gut Befundenen den früheren Generationen nicht nachstehen wollen? Sollten sie vereint mit denen so vieler anderen Städte, namentlich der westlichen Provinzen, auch heut noch eintreten wollen für die Schulgattung, die recht eigentlich aus dem Bürgerstande herausgewachsen ist? Meine volle Überzeugung geht dahin: Wenn heut eine Stadt eine höhere Lehranstalt gründen wollte, so würde es das Interesse der

Bürgerschaft erheischen eine Realschule zu wählen und nicht ein Gymnasium. Wie viel mehr mufs nicht, wenn es sich fragt, ob eine R. in ein G. verwandelt werden soll, mein Rat dahin gehen: man erhalte die Realschule, zumal wenn auch die lokalen Verhältnisse ebenfalls für dieselben sprechen.

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur zur Pädagogik und zur Realschulfrage.

Krück, M.: *Zur Geschichte der bayerischen Realgymnasien und zum Schutze derselben.* Würzburg, 1882, A. Stuber.

Am 1. April d. J. hat die Mehrheit der bayer. Abgeordneten und am 21. die Kammer der Reichsräte, im Anschlufs an jene, beschlossen an Se. M. den König die Bitte zu richten, es möge die Verminderung der Zahl der bayer. Realgymnasien im allgemeinen und die Aufhebung des RG. in Speyer insbesondere in Erwägung gezogen werden.

Dies mehr als auffällige Faktum, sowie die schon vorhergegangene Umwandlung des RG. zu Regensburg in ein hum. Gymnasium, hat den Rektor des Würzburger RG., Hr. M. Krück, zur Abfassung obengenannter Schrift bewogen, die, von gründlicher Sachkenntnis und Überzeugung eingegeben, durch die Ruhe und die Klarheit ihres Vortrages wie durch die Wucht der Gründe und der Zahlen, die sie anführt, bei jedem, der sich nicht verstocken und verblenden will, die gleiche Einsicht und Überzeugung wecken mufs.

Der Verfasser beginnt mit einer äufserst interessanten und lehrreichen Vorgeschichte der jetzigen Realgymnasien in Bayern, nach welcher diese erst 1874 die heutige Organisation erfahren haben, und weist dabei unwiderleglich nach, dafs man denselben mit eigentümlicher Gerechtigkeit gerade das zum Vorwurf macht, was man bei ihrer Einrichtung für wünschenswert erachtete und geradezu erstrebte: geringere Frequenz der Oberklassen. Er läfst es aber nicht bei der Zurückweisung dieses in jeder Hinsicht unbilligen Tadels und auch nicht bei der Widerlegung verschiedener anderer Einwendungen, die man in Bayern auswärtigen Neidern des Realschulwesens nachredet, bewenden, sondern er geht mit Energie und Überzeugungseifer in blühender, klarer und klassisch edler Sprache auch positiv zu Werke und weist aufgrund untrüglicher Aktenstücke unwiderleglich nach, dafs die Realgymnasiasten den Abiturienten des Humangymnasiums auf allen ihnen aufgethanen Feldern meist überlegen, zum mindesten jedoch gleichartig sich

erwiesen haben. Es sei daher nur billig, dafs ihnen auch die übrigen Arenen, wenn auch vorläufig nur zur Probe, rückhaltlos geöffnet würden.

Wir verzichten ungern auf eine Analyse dieser vortrefflichen Schrift, sind es ihr aber schuldig, da keinerlei Auszug, und wäre er der denkbar beste, den Eindruck machen, noch minder aber den Genufs gewähren kann, den sie selbst bei jedem, der sie unbefangen liest, ganz zweifellos hervorbringt.

Berlin. Dr. M. Strack.

B. Anderweitige Schriften.

a) Deutsch.

1. Freytag, L.: *Das Nibelungenlied, übersetzt.* Berlin, 1879, Friedberg & Mode. XLVIII und 282 Seiten.

Nach dem preufsischen Lehrplane soll jetzt auch in den Gymnasien der Unterricht im Mittelhochdeutschen aus den oberen Klassen fortfallen. Vorausgesetzt wird aber dabei, dafs die Schüler aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen. Jede gute Übersetzung der Meisterwerke jener Zeit gewinnt seitdem für die höheren Schulen in erhöhtem Grade Bedeutung, und demgemäfs wird wohl ein jeder, der die schon vor drei Jahren*) erschienene Freytag'sche Übersetzung der Nibelungen kennen gelernt hat, dies Buch unter diejenigen rechnen, welche in Zukunft in der Sekunda eines Gymnasiums wie einer Realschule zur stehenden Lektüre gehören müfsten.

Das Buch ist in mehrfacher Hinsicht beachtenswert. Einmal entfernt sich der Übersetzer nicht weiter vom Mittelhochdeutschen, als die Entwickelung der Wortbedeutung und der Grammatik es nötig macht. Er sagt selbst in der Vorrede, dafs er bemüht gewesen sei jeden Ausdruck, jede Konstruktion des Urtextes zu schonen und selbst Archaismen nicht aus dem Wege gegangen sei. Solche sind z. B. gewinnen in der Bedeutung von bekommen in mehreren Verbindungen 619, 2095, kosen 609 und liebkosen 604, 1407 mit dem Dativ, gütlich begrüfsen 1373 b, böslich thun 2091, Ehre und Leib verlieren 1401, rufte 1492. Etwas stärker veraltet ist 1881 der Ausdruck: Etzel's Leuten that er so mächtigen Dampf. Jedoch ist stets vermieden dem jetzigen Sprachgebrauche Gewalt anzuthun und etwa eine Interlinearversion zu geben, eine Art des Übersetzens, von der man trotz der Versicherung der Vorrede nicht glauben mag, dafs sie für viele Germanisten allein Wert haben sollte.

Damit, dafs nur die von Lachmann allein für echt erklärten Strophen übersetzt sind, werden freilich die Gegner der Lachmann'schen Ansicht nicht

*) Wenn wir das vortreffliche Buch erst jetzt zur Anzeige bringen, so liegt dies daran, dafs ein anderer Referent die Anzeige übernommen hatte, jedoch seinen wiederholten Zusagen nicht nachgekommen ist. Red.

einverstanden sein; ich begrüfse aber eine solche Übersetzung schon blofs aus pädagogischen Gründen mit Freuden. Denn da für die Lektüre des ganzen Nibelungenepos sich kaum die Zeit finden dürfte, ist die einzige Möglichkeit, um durch gemeinsames Lesen den Schülern einen Eindruck von der grofsartigsten deutschen Volksdichtung zu verschaffen, eine Auswahl; und mag man nun Lachmann's Ansichten billigen oder nicht, eine vortrefflichere Auswahl als die von ihm für echt erkannten Strophen, das wird jeder zugeben, wird sich nicht finden lassen. Ich habe im Gymnasialunterricht diese Strophen mehrmals in der Klasse gelesen, und es ist mir stets gelungen in der zugemessenen Zeit fertig zu werden. Noch leichter wird es beim Lesen der Übersetzung sein den Schülern ein Ganzes zu bieten, ohne die Privatlektüre zu Hilfe nehmen zu müssen.

Die Übersetzung ist ferner so beschaffen, dafs der Eindruck der alten wechselvollen Nibelungenstrophe dem Leser voll zu Teil wird. Die Form ist mit grofsem Geschick wirksam angewandt, und nicht wenige Stellen kommen dem Original an Wirkung gleich. Dabei ist doch auf neuhochdeutsche Metrik immer so viel Rücksicht genommen, dafs nur wenige Härten vorkommen, die eine neue Auflage leicht tilgen wird. Ich lernte diese Übersetzung zuerst in Buschmann's Deutschem Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten kennen und fand, dafs fast alle anderen Übersetzer, denen sonst Stellen entnommen waren, bei weitem hinter Freytag zurückbleiben.

Eine kurze Probe spricht vielleicht besser als noch mehr meiner Worte:

1858 Blödels Recken alle stunden kampfbereit;
mit tausend Halsbergen giengen sie zum Streit,
wo mit den Knechten Dankwart zusammen safs bei Tisch.
Bald unter Helden erhub der Hafs sich mörderisch.

1859 Als nun Herr Blödel an die Tische gieng,
Dankwart der Marschalk ihn höflich empfieng:
„Herr Blödelin, willkommen in dem Hause hier!
mich wundert Eures Kommens: saget uns, was bringet Ihr?“

1860 Blödel sprach: „Ich nehme kein Willkommen hin,
Weil ich zu Deinem Ende hieher gekommen bin
Um Hagen Deinen Bruder, der Sigfrid erschlug;
Du mufst es hier entgelten und andre Degen noch genug.“

1861 „Nicht doch, Herr Blödel!“ Hagens Bruder sprach,
„Dann zöge unsre Reise Verderben für uns nach!
Ein kleines Kind ja war ich, als Sigfrid umgebracht:
Ich weifs nicht, was irgend mir Kriemhild zum Vorwurf macht“.

1862 „Ich weifs dir auch nicht weiter Rede hier zu stehn:
Von Deinen Vettern Hagen und Gunther ist's geschehn.
Ihr Landesfremden, wehrt euch, es geht euch an den Leib:
Mit dem Tode nimmt euch zum Pfande König Etzels Weib.“

1863 „Lafst Ihr's nicht ruhen?“ sagte Dankwart kühn von Art,
„Mich reuet meine Bitte: hätt' ich sie mir erspart!“
Wie schnell der kühne Degen auf vom Tische sprang!
Eine Waffe zog er, die war scharf und stark und lang. u. s. w.

Es ist natürlich, dafs in einer so grofsen Übersetzungsarbeit nicht alles gleich gut gelungen ist. Ich möchte daher auch auf einige Stellen hinweisen, in welchen ich mit der Übersetzung nicht einverstanden bin.*)

„Ein Kommentar ist unvermeidlich gewesen", sagt der Verf. in der Vorrede; ich habe den Zusammenhang der Sage und die mythische Grundlage als Einleitung vorangeschickt, einzelne notwendige Worterläuterungen dagegen in der Form von Anmerkungen folgen lassen". Die Einleitung führt aus, dafs sowohl die Siegfriedsage wie die Dietrichsage beide ursprünglich Mythen sind, aber durch historische Ereignisse eine bei der Siegfriedsage leichter, bei der Dietrichsage schwerer abzulösende Verhüllung erfahren haben.

Die Anmerkungen geben allerdings meistens nur Worterklärungen, jedoch auch manche Sacherklärung, die mit Dank aufgenommen werden wird; einiges wäre entbehrlich. Wenn aber aus „praktischen Rücksichten" der Titel „Das Nibelungenlied" gewählt ist, so wird bei einer zweiten Auflage der Verf. sich gewifs auch gern auf orthographischem Gebiete zu Konzefsionen verstehen.**)

Lübeck. Dr. Feit.

2. Engelin, A.: *Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache.* Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. III. Teil. Für die Oberklassen. 4. Aufl. Berlin, 1881, Wilh. Schultze (Scharrenstr. 11.)

In dieser 4. Auflage des vortrefflichen Buches hat der Verfasser, wenn auch die Orthographie in den von ihm herausgegebenen Schulbüchern im wesentlichen schon immer auf denselben Grundsätzen beruhte wie die von der preufsischen und bayerischen Schulverwaltung vorgeschriebene, nur nötig gehabt einzelner Abweichungen wegen eine sorgfältige Durchsicht vorzunehmen. Das Buch ist bekanntlich ein Auszug aus der Grammatik der neuhochdeutschen Sprache desselben Verfassers. Aus dieser hat der Verf. alle diejenigen Momente ausgeschieden, welche nur bei einem tieferen Studium unserer Muttersprache inbetracht kommen, oder welche wohl gelegentlich von dem Lehrer im Laufe des Unterrichts zur näheren Beleuchtung herbeigezogen werden können, ohne dafs die Schüler sich dieselben sicher anzueignen brauchen. Dabei hat der Verf. manches allmählich besser erkannte berichtigt, manches passendere Beispiel neu hinzugefügt u. dergl. Im allgemeinen aber ist er von der stofflichen Einteilung und Gliederung nicht abgegangen, so dafs der Lehrer, dessen Schüler die Schulgrammatik in Händen haben, sich mit Leichtigkeit der Grammatik zu seiner Vorbereitung bedienen kann. Wir dürfen demnach die Engelin'sche Schulgrammatik auch in dieser neuen Auflage bestens empfehlen.

Berlin. Adolf Paul.

---

*) Wir haben diese mit Rücksicht auf unsren Raum dem Verfasser persönlich mitgeteilt und danken in dessen Namen dem Herrn Ref. auch für diese Aufmerksamkeit aufs innigste. Red.

**) Wir können dies bestätigen. Red.

3. Bandow, Prof. Dr.: *Übungsbuch zur deutschen Grammatik für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten von Dr. W. Wilmanns* II. Heft. Für Quarta und Tertia. Berlin, 1881, J. Klönne & G. Müller. 76 S.

Es können diese Übungsaufgaben da, wo Willmanns' „Deutsche Grammatik" eingeführt ist, nur willkommen sein. Wer wollte auch leugnen, dafs Übungen, bei welchem von den Schülern an gegebenen Beispielen die gelernten Regeln nachgewiesen werden, ungemein erspriefslich sind! Dafs aber ein so erprobter Schulmann, wie Dir. Dr. Bandow, darin nur Vorzügliches bietet, bedarf kaum noch besonderer Versicherung.

Berlin. Adolf Paul.

4. Wätzoldt, Prof. Dr. S., und Schönhoff, J.: *Gottfried Gurcke's Deutsche Schulgrammatik.* 17. Aufl. Hamburg, 1881, O. Meifsner.

Diese von uns schon in früheren Auflagen (C.-O. 1876 S. 429) besprochene Grammatik hat durch die Herausgeber eine vollständige Umarbeitung gefunden, so dafs man sie in ihrer äufserlichen Anordnung fast nicht wieder erkennt. Nur die Flexionslehre ist in der ihr von Gurcke gegebenen Form unberührt geblieben. Da das Buch für die oberen Klassen höherer Schulen bestimmt ist, so haben die Verf. das Kapitel über grammat. Grundbegriffe mit recht als bekannt vorausgesetzt und daher fortgelassen. In der Anordnung des Stoffes ist insofern eine Änderung eingetreten, dafs der Wortlehre die Laut- und die Silbenlehre vorangeht. Eine eingehendere Darstellung haben besonders die Betonungsgesetze und die Wortbildungslehre gefunden, weil diese beiden Kapitel vor allem geeignet erscheinen das Sprachgefühl des Schülers zu bilden. Bei der Behandlung der Satzlehre ist vorherrschend der logische Weg eingeschlagen worden. In dieser Hinsicht hat das Buch wesentliche und billigenswerte Erweiterungen und Änderungen erfahren. Als Beispiele wurden lediglich Sätze aus unserer klass. Litteratur und aus der Luther'schen Bibelübersetzung gewählt. — Nach diesen zeitgemäfsen Änderungen ist das Buch geeignet seine Verbreitung nicht nur zu behaupten, sondern selbst noch zu erweitern.

Berlin. Adolf Paul.

5. Dieselben: *Gottfried Gurcke's Übungsbuch der deutschen Grammatik.* Nach Jahreskursen geordnet. 24. Aufl. Hamburg, 1881, O. Meifsner.

Auch für das Übungsbuch haben die Verf. wesentliche Änderungen eintreten lassen. Insbesondere ist der Stoff für die Syntax um etwa 150 Übungen erweitert worden. Bis zu dieser Stufe hin schienen den Verf. die seitherigen Übungen ausreichend. Dann aber mufs eingehenderes Verständnis des auf den früheren Stufen Erlernten erstrebt werden. Zu diesen erhöhten Anforderungen bot das Übungsbuch kein ausreichendes Material. Durch den jetzt gebotenen Stoff jedoch erhält der Schüler einen klaren Einblick in den Satzbau unserer Muttersprache und sichert sich dadurch einen Gewinn, der ihm nicht nur bei seiner Lektüre und seinen stilistischen Arbeiten, sondern auch beim Erlernen der fremden Sprachen gute Dienste leisten wird. Bisher waren grammat. Fragen an die Spitze der Übungen gestellt; diesen unmethodischen Gebrauch haben die Verf. dadurch beseitigt, dafs sie statt dessen in einem Anhange Fragen über den gesamten grammat. Unterrichts-

stoff zusammengestellt haben. — Wenn somit das Gurcke'sche Übungsbuch auch in veränderter Gestalt erscheint, seiner ursprünglichen Bestimmung Ausgang und Mittelpunkt des grammat. Unterrichts zu sein wird es auch ferner dienen.

Berlin. Adolf Paul.

6. Schönhoff, J.: *Gottfried Gurcke's Hauptpunkte der deutschen Sprachlehre.* Neu bearbeitet. 12. Aufl. Hamburg, 1881, O. Meifsner.

Diese „Hauptpunkte", welche bisher einen Auszug aus der oben besprochenen Schulgrammatik bildeten, sind in der neuen Bearbeitung ein fast selbständiger Leitfaden geworden. Sie beabsichtigen für Volks- und Mittelschulen ausreichenden Stoff zur grammat. Belehrung darzubieten und sollen in höheren Lehranstalten eine Vorstufe der Schulgrammatik bilden. Der „Anhang" enthält zunächst das für diese Stufe Notwendige aus der Wortbildungslehre, wodurch eine bei dem Gebrauch der früheren Auflagen dieses Büchleins hervorgetretene Lücke ergänzt ist. — Auch dieses Büchlein, übersichtlich geordnet und klar im Ausdrucke, präcis und verständlich in den Definitionen, ist für den angegebenen Zweck sehr wohl zu empfehlen.

Berlin. Adolf Paul.

7. Geistbeck, Dr. M.: *Elemente der wissenschaftlichen Grammatik der deutschen Sprache für höhere Lehranstalten sowie zum Selbstunterrichte.* Leipzig, 1882, Veit & Comp.

Dieses Buch ist von zwei Seiten zu betrachten, von der pädagogischen, damit nachgewiesen werde, ob der Inhalt sich zur Behandlung auf Schulen eigne, von der germanistischen, damit erkannt werde, ob der Inhalt richtig und dem Standpunkte der Germanistik entsprechend sei.

Vom ersten Standpunkte aus wird man, wenn man überhaupt meint, dafs unsere Muttersprache auf höheren Lehranstalten wissenschaftlich gelehrt werden mufs, und dafs die hierzu erforderliche Zeit vorhanden ist, wenig gegen den Inhalt des Buches einwenden können; denn wenn auch manches nicht als direktes Unterrichtsobjekt verwendet werden kann, wie z. B. die Geschichte der Orthographie, S. 25 ff., die Personennamen, S. 40 ff., die Familiennamen, S. 43 f., die Ortsnamen, S. 45 ff., die Lehnwörter, S. 48 ff., die Bedeutungslehre, S. 95 ff., die Geschichte der deutschen Interpunktion, S. 107 ff., so sind doch diese Sachen interessant und wichtig genug, dafs man dem Schüler nur raten kann sie privatim zu studieren. Es sind dies freilich 33 von den 119 Seiten des Buches. Anderes ist zu weitläufig behandelt, aber der Lehrer hat ja immer die Macht nur das Wichtigste vorzunehmen. Schlimmer steht es mit den Abschnitten, welche zu knapp behandelt sind, z. B. mit den Präpositionen (S. 81), den Konjunktionen (S. 82), den Suffixen (S. 87), der Kasuslehre (S. 103 f.). Da diese Punkte unter die wichtigsten pädagogischen Sprachobjekte gehören, müfste der Schüler, sollte etwas Vollständiges erreicht werden, noch eine Grammatik neben diesen Elementen benutzen.

Vom wissenschaftlichem Standpunkte das Buch zu beurteilen ist uns unmöglich, da es ein ziemlich unverblümtes Plagiat aus mehreren anderen Büchern ist, welche teils als Quelle angegeben sind, teils verschwiegen

werden*). Der Titel müfste hiernach lauten: „Elemente etc., eine verkürzte, bisweilen wortgetreue Zusammenstellung einzelner Abschnitte und Sätze aus den Werken und Schriften von Gelbe, Blatz, Engelien, Linnig, Micheler, Bieling, Joh. Müller, Kehr und anderen“.

Man wird es uns daher schwerlich verübeln, wenn wir darauf verzichten noch weiter auf den Inhalt einzugehen.

Stollberg in Sachsen. Dr. Th. Gelbe.

8. Lehmann, Prof. Dr. A.: *Sprachliche Sünden der Gegenwart.* 3. vermehrte und verbesserte Aufl. Braunschweig, 1882, Friedrich Wreden.

Wenn ein Buch, das 1877 in 1. Aufl. erschien, in diesem Jahre in 3. Aufl. veröffentlicht werden mufs, so hat das lesende und kaufende Publikum sein Urteil darüber gefällt, und dem Kritiker ist eine eingehendere Besprechung erlassen: er kann sich beschränken auf die Unterschiede zwischen dieser und den früheren Ausgaben.

Diese 3. Auflage zeigt gegen die 1. folgende Vermehrungen: Kapitel 4 der II. Abteilung: „Und verbindet Satzglieder mit einander“ und Anhang zur II. Abteilung: „Die in Luther's Übersetzung des Neuen Testamentes irrtümlich gebrauchte Konjunktion Und“, sowie endlich die Kapitel 7, 8, 9 der IV. Abteilung: „Die mit der Partikel zu verbundenen Infinitive bei um, ohne, statt oder anstatt“. „Das Wörtchen so im Nachsatz“. „Das Pronomen es.“ Dagegen fehlen der 3. Auflage, abgesehen von einer grofsen Menge von Beispielen, deren Entfernung wir durchaus billigen, (I. Aufl. S. 44, 87—93, 99 ff.) und von einer Anzahl entbehrlicher Fufsnoten, die §§ 18, 19, 20 der I. Abteilung der I. Aufl.: „Betonung der Komposita“, „Betonung der Dekomposita“, „Schreibweise der Komposition“, welche Kapitel ja ganz interessant sind, aber mit recht weggelassen wurden, weil sie dem Titel des Buches nicht entsprechen. Ebenso ist weggelassen 1. Aufl. II. Abteilung, § 8, Abschnitt B.

Wir harmonieren nicht mit allem, was der Verf. behauptet, sehen manches, was er als Sünde tadelt, für richtig oder doch als unter Umständen statthaft an, anderes wieder, was er zu entschuldigen sucht, verdammen wir unbedingt; wir würden auch für manches eine andere Erklärung geben als der Verfasser; wir billigen auch nicht, dafs der Verf. alberne Annoncen oder grofsartige Dummheiten ungebildeter Menschen zum Gegenstande seiner Betrachtungen macht: aber wir erkennen gern und freudig an, dafs in dem Buche eine Menge feiner Beobachtungen und guter, scharfsinniger Bemerkungen enthalten ist, dafs der Verfasser über manchen dunklen Punkt in unserer Sprache ein helles Licht aufgehen läfst, dafs einzelne Partieen, z. B. die über den Periodenbau, die Apposition, die Stellung des Verbs, die Adjektive auf —weise, die Verschmelzung der Präposition mit dem Artikel, wohlgelungen sind, und dafs man daher dieses Buch nicht nur mit Nutzen, sondern auch mit Genufs lesen wird, unbeschadet etwaiger Meinungsdifferenzen.

Stollberg in Sachsen. Dr. Th. Gelbe.

---

*) Der Hr. Referent hat uns dies durch mehr als dreifsig Stellen, die allein seinen eigenen Schriften entnommen sind, bewiesen. Red.

9. Andresen, K. G.: *Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen.* 2. Aufl. Heilbronn, 1881, Gebr. Henninger. 304 S.

In einem Jahre hat dies Buch einer zweiten Auflage bedurft: das ist hier wirklich ein Zeichen seines Wertes. Unsere Sprache liegt schwer darnieder, darüber sind alle Kundigen einig, und so kann es uns nicht wundernehmen, wenn ein bedeutender Germanist uns in sorgfältiger, bis ins Kleinste gehender Untersuchung vorführt, wie unser Sprachgebrauch ist, und wie er sein sollte. Herr Andresen erörtert denselben, wie er historisch geworden, und inwiefern er berechtigt ist, wie man ihn namentlich seit dem 16. Jahrhunderte verderbt hat, wie Gottsched und Adelung auf dieser Verderbnis ein verkehrtes Gebäude errichtet haben, wie die moderne Zeit in der Entartung konsequent geblieben ist und erst die neueste Wissenschaft sich bemüht hat der Vollendung der Vernichtung Einhalt zu thun. Nichts läfst dei Untersuchung aufseracht, von der Orthographie und der Formenlehre bis zu den stilistischen Barbarismen. Zahllose Beispiele negativer und positiver Art werden zur Erläuterung vorgeführt, und die ganze Darstellung vereinigt wissenschaftliche Gründlichkeit derart mit lichtvoller Verständlichkeit, dafs kein Lehrer, vollends kein Lehrer des Deutschen, dieses vortrefflichen Werkes entraten sollte.

Auffällig ist, dafs der Herr Verfasser die Regeln über Orthographie, wie er sie unter scharf tadelndem Hinblicke auf die Inkonsequenz der jetzt durchgeführten offiziellen Rechtschreibung aufstellt, selber nicht befolgt. Vielleicht denkt auch er, dafs es besser sei das schlechte Alte beizubehalten als das nur eine halbe Besserung herbeiführende Neue anzunehmen; dieser wissenschaftliche Pessimismus ist aber doch kaum zu rechtfertigen. Desgleichen ist das herbe Urteil nicht zu billigen, das er über die deutsche Schrift fällt; häfslich ist dieselbe gewifs nicht, und sie ist auch keineswegs erst in der Zeit sprachlicher Verrohung von fremden Nationen angenommen worden.

Wenn man das so reiche und mit so hingebender Sorgfalt bearbeitete Werk bis zu Ende gelesen hat, kann man freilich nicht umhin sich einzugestehen, dafs jeder Versuch unserer verfallenden Sprache aufzuhelfen doch wohl vergebens bleiben wird. Nur eine Akademie nach Art der französischen könnte vielleicht noch helfen: dazu aber läfst der übermäfsig ausgeprägte deutsche Individualismus uns nie kommen.

Berlin. L. Freytag.

10. Dunger, Dr. H.: *Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter.* Mit besonderer Berücksichtigung der vom Grofsen Generalstabe, im Postwesen und in der Reichsgesetzgebung angenommenen Verdeutschungen. Mit einer einleitenden Abhandlung über Fremdwörter und Sprachreinigung. Leipzig, 1882, Teubner.

Ein sehr brauchbares und verdienstliches Buch, welches von Gebildeten und Laien, die es ernst mit der Reinheit unsrer Sprache und ihres Ausdrucks meinen, mit grofsem Vorteil und nicht geringer Zeitersparnis benutzt werden kann. Sehr belehrend und anregend ist die einleitende Abhandlung, welche in 8 Abschnitte zerfällt (S. 1—55): 1. Fremdwort und Lehnwort. 2. Eindringen der Fremdwörter aus dem Französischen, Lateinischen und anderen Sprachen. 3. Jetziger Stand des Fremdwörterunwesens. Zahl der Fremd-

wörter. Proben von Sprachmengerei. 4. Fremdwörter zu vermeiden aus Rücksicht auf Würde und Schönheit der Sprache, auf Deutlichkeit und Sprachrichtigkeit der Darstellung. 5. Kampf gegen die Fremdwörter in früherer Zeit bis zum Auftreten Campe's. 6. Sprachreiniger (Puristen) von Campe bis zum Jahre 1870. 7. Wirkungen des Krieges von 1870/71. Anzeichen der Besserung in der Sprache des gewöhnlichen Lebens, der Schriftsteller, der Gelehrten, der Behörden, der Kriegswissenschaft. 8. Gröfste Erfolge der Sprachreinigung im Postwesen und in der Reichsgesetzgebung. Wie schon die Überschriften beweisen, ein reichhaltiges und, fügen wir hinzu, ein vollständiges und klares Bild der Fremdwörterfrage, entworfen von kundiger und besonnener Hand. Das Wörterverzeichnis füllt 139 Seiten und ist bei aller Knappheit doch so inhaltsvoll, dafs man bei Benutzung desselben kaum im Stiche gelassen werden wird, womit wir keineswegs sagen wollen, dafs nicht hin und wieder eine Erweiterung erwünscht schiene. Wir empfehlen dieses Buch aufs wärmste, namentlich den Lehrern, den berufenen Hütern unsrer Sprache, welche sich durch dessen Benutzung nicht allein belehren, sondern auch viel Zeit ersparen werden.

Stollberg in Sachsen. Dr. Th. Gelbe.

11. Rossberg, Dr. K.: *Deutsche Lehnwörter in alphabetischer Anordnung.* Hagen i. W. und Leipzig, 1881, H. Risel.

Es gibt Fälle, in denen die Wissenschaft populär werden darf, ohne sich etwas zu vergeben. Diese banale Erwägung ist die beste Rechtfertigung des hier vorliegenden Buches. Wie oft erhebt sich in gebildeter, ja wissenschaftlicher Gesellschaft die Frage: Woher kommt das Wort „Marzipan"? Woher: „Hellebarde"? u. s. w. Noch viel häufiger aber erheben sich derlei Fragen im Unterrichte, und mancher Lehrer, der sich unfehlbar dünkt, fühlt sich durch eine solche beiläufige Frage einen Dämpfer aufgesetzt. Ein Buch also, welches uns das Verständnis unsrer zahllosen Lehnwörter vermitteln möchte, ist jedenfalls dankenswert, und es fragt sich nur, ob der Verfasser des vorliegenden seiner Aufgabe genügt hat. Diese Frage ist zu bejahen.

Dafs der Verf. von dem Werte seines Buches durchdrungen ist und diesem Selbstbewufstsein auch Worte verleiht, soll ihm keinesweges verargt werden: ein Werk dieser Art setzt wirklich eine mühselige und oft wenig dankbare Arbeit vieler Jahre voraus. Die Hauptschwierigkeit, die sich der Verf. auch nicht verhehlt hat, liegt darin, dafs eigentliche Lehnwörter und eigentliche Fremdwörter so schwer zu trennen sind: wo hören jene auf, und wo fangen diese an? So mag man denn auch hier mitunter mit ihm rechten, wenn er das eine Wort aufnimmt, das andere ausschliefst. Im grofsen und ganzen aber ist er seiner Aufgabe durchaus gerecht geworden, und wir wollen wünschen, dafs er sein Versprechen wahr zu machen, d. h. auf dieser Vorarbeit ein gröfseres Werk aufzubauen Zeit finde.

Einige Desiderien mögen hier ausgesprochen werden. Bei der Zurückführung der einzelnen Wörter auf ihren Ursprung ist es dem Autor mitunter passiert, dafs er geneigt ist auch solche Wörter als Lehnwörter zu bezeichnen, die doch wohl indogermanisches Gesamtgut sind. Inbezug

auf die Sinnerklärung der einzelnen Wörter könnte mitunter noch mehr geschehen; endlich hätten auch diejenigen Eigennamen, welche entlehnt sind, aufgenommen werden sollen. An Einzelheiten ist dem Referenten vorläufig wenig aufgefallen: „Schwankt“ wirklich bei dem Worte „Bastard“ der Accent? Das Wort „Raschmacher“ hätte, was die erste Silbe betrifft, erklärt werden müssen [von Arras]; „Bayonet“ und „Partisane“ sind nicht aufgenommen.

Berlin. L. Freytag.

12. Düntzer, H.: *Erläuterungen zu den deutschen Klassikern.* 78.—81. Bändchen. *Goethe's Dichtung und Wahrheit.* 2 Bde. Leipzig, 1881, Ed. Wartig.

„Wenn die Könige baun, haben die Kärrner zu thun“, sagt Schiller spöttelnd, und dennoch ist die Thätigkeit des mühsam sammelnden, den Autor bis ins kleinste Détail seiner Arbeit begleitenden und erforschenden Interpreten aller Ehren wert. Vollends in unserer schnell lebenden, schnell denkenden und noch schneller schreibenden Zeit ist es das Zeichen einer würdigen Resignation, wenn ein wirklich gelehrter Mann sich darauf beschränkt den Beschauer und Bewunderer verständnis- und taktvoll einzuführen in die Schachte eines gewaltigen geistigen Bergwerks. Solch ein fleifsiger Führer und Interpret ist Heinrich Düntzer, und wenn man auch in mancher Beziehung seine Auffassung einseitig finden mag und hier oder da in der Lage ist ihn bekämpfen zu müssen, so ist doch jeder Leser und Freund unseres Dichterhelden geradezu gezwungen den Hut zu ziehen vor dem treuen und hingebenden Forscher, der nun an die dreifsig Jahre seine beste geistige Kraft einer nicht ihm zugute kommenden Aufgabe gewidmet hat. Darum ist es auch wohl zu begreifen, noch leichter aber zu verzeihen, wenn Düntzer sich in seiner Vorrede über seine litterarischen Gegner bitter genug ausläfst. Wundern sollte er sich freilich nicht: der deutsche Gelehrte (vollends der Recensent) pflegt einerseits äufserst nervös zu sein gegenüber jedem Tadel, der ihm zuteil wird, und andrerseits andere Werke zu beurteilen mit dem Bewufstsein des Examinators, der es für seine Pflicht hält den Kandidaten durchfallen zu lassen.

Von unsern deutschen grofsen und gröfsten modernen Dichtern ist Goethe nebst Lessing am besten daran, ja die Verehrung der beiden Dichter ist nachgerade zur Manie geworden: wer etwa heutzutage mit der Behauptung hervortreten wollte, dafs gerade der „Nathan“ und der „Faust“ zu den schwächeren Erzeugnissen derselben gehören, würde sich eine relegatio cum infamia aus der Zahl der „wahrhaft Gebildeten“ zuziehen, und inderthat wagt sich, seit W. Menzel körperlich und Dühring litterarisch tot ist, ein solches Urteil, wenn auch zumteil berechtigt, kaum noch ans Tageslicht.

Was nun Goethe's „Dichtnng und Wahrheit“ betrifft, so ist dies Werk für einen Ausleger eins der schwierigsten Probleme. Ganz abgesehen von dem Zweifel, ob überhaupt ein Mensch befähigt ist sein geistiges Werden, Sein und Vollenden der Nachwelt unparteiisch zu überliefern, läfst sich gewifs die Frage aufwerfen, ob gerade Goethe dessen fähig war? Düntzer als prinzipieller Verehrer des Dichters bejaht diese Frage unbedingt, und so sieht sich der Recensent, der diese grundsätzliche Bewunderung nicht teilt,

zu dem Geständnisse genötigt, dafs, seiner Meinung nach, dem fleifsigen Erklärer ein wirklich objektives Urteil nicht durchweg gelungen ist. Ein im höchsten Sinne des Wortes objektiv gehaltenes Buch ist überhaupt über Lessing kaum, über Goethe noch gar nicht geschrieben.

Immerhin aber bleibt Düntzer's bewährter Fleifs auch hier anerkennenswert, ja bewunderungswürdig. In dem zweiten, dem Umfange nach stärkeren Bande (323 Seiten) gibt der Verf. die eigentliche Erläuterung mit so eingehender Genauigkeit, dafs jeder Litterarhistoriker die Düntzer'sche Art zu arbeiten daran sofort erkennt: der Dichter wird bis in die innerste „Werkstatt der Gedanken" begleitet, und alles, was sich auf historische und litterarische, auf persönliche oder moralische Einzelheiten bezieht, wird gründlich erörtert. Der erste Teil (157 S.) enthält die Einleitung: hier wird uns zuerst die Entstehung des Werkes dargelegt, und sodann bespricht der Autor die Art der Darstellung, die Komposition des Werkes. Wer nicht speciell Goethekenner und Goetheforscher ist, wundert sich gewifs der Schwierigkeiten, deren er bei früherem leichtherzigem Lesen der Goethe'schen Selbstbiographie gar nicht gewahr wurde. Was an Erklärungen und Aufschlüssen nur gegeben werden konnte, wird hier geboten; es ist nun Sache des Lesers (und nur verständnisvolle werden ein solches Buch in die Hand nehmen) die dargereichte Nahrung sich zuzuführen und, so zu sagen, in Fleisch und Blut übergehen zu lassen. Einen ästhetischen Gesamtgenufs kann ein solches Buch zwar nicht gewähren; aber unzweifelhaft sicher ist, dafs jeder Leser viel, sehr viel daraus empfängt, und damit ist zum Lobe des Werkes genug gesagt.

Ein Ausdruck (S. 2) ist mir aufgefallen: Düntzer redet von dem „Sonettenfieber", „in welches Zacharias Werner Goethe und andere Dichter Jena's versetzt" habe. Bedauert Düntzer wirklich, dafs Goethe trotz seines früheren Widerstrebens auch in dem schwierigen Sonett seine Meisterschaft bewährt hat? Wir sollten doch lieber uns freuen, dafs er gute Sonette zu schaffen verstand, und höchstens seine holprigen Hexameter beklagen.

Berlin. L. Freytag.

13. Loeper, G. von: *Goethe's Werke.* Erster Band: Gedichte. Erster Teil. Mit Einleitung und Anmerkungen. Zweite Ausgabe. Berlin, 1882, G. Hempel (Bernstein & Frank).

Wenn einer der bedeutendsten (wenn nicht überhaupt der bedeutendste) Goetheforscher wie v. Loeper die Hempel'sche Ausgabe aufs neue verbessert herausgibt, so bedarf es weiterer Empfehlung nicht. Die Ausgabe soll (bescheiden genug) nicht eine historisch-kritische im streng wissenschaftlichen Sinne, sondern für den allgemeinen Gebrauch bestimmt sein. So bietet uns dieser erste Teil des ersten Bandes die „Lieder", die „geselligen Lieder", die „Balladen", die Dichtungen, welche bezeichnet sind als „antiker Form sich nähernd", die „Elegieen", die „Episteln", die „Epigramme", die „Weissagungen des Bakus" und die „vier Jahreszeiten" (bis S. 258) in sorgfältiger Anordnung und genauer Revision. Die zweite Hälfte des Bandes (von S. 259—484) umfafst die Anmerkungen, welche inbezug auf die Gestaltung und Erklärung des Textes nichts zu wünschen übrig lassen.

Vielleicht wäre es besser gewesen einfürallemal die eigentlichen Anmerkungen als Fufsnoten unter den Text zu setzen. Doch hiergegen pflegen die Verleger im Interesse des „besseren Aussehens“ zu protestieren; leider! Denn das Verständnis des betreffenden Autors leidet unbedingt unter diesem Verfahren.

Berlin. L. Freytag.

14. Keil, Richard & Robert: *Goethe, Weimar und Jena.* Leipzig, 1882, E. Schloemp. 159 S.

Diese zum funfzigjährigen Todestage Goethe's herausgegebene Schrift ist eine bedeutsame Bereicherung der umfangreichen Goethelitteratur: teils nach bekannten Quellen teils nach den Privatakten des Dichters schildert sie in lebendiger, fesselnder und gründlicher Darstellung die Schreckenstage des Oktobers 1806, Goethe's Heirat und die allmählich folgende Zeit der Ruhe. Selbst derjenige Litterarhistoriker und Freund der Litteratur, der die von den Herausgebern ihrem Heroen erwiesene unbedingte Huldigung nicht durchweg teilt, wird die Schrift mit Vergnügen lesen, namentlich auch deshalb, weil das Verhältnis des Dichters zu Christiane Vulpius hier besonders eingehend geschildert wird und die „Demoisell“ hier auch dem gleichgültigsten Leser menschlich näher tritt.

Die Schrift ist so wertvoll, dafs wir den Herausgebern das Übermafs ihres Enthusiasmus ebenso wenig verübeln wollen wie den allerdings schwer verständlichen Satz (S., 53): „So glaubte Goethe sowohl sich als auch ihr und dem Sohne . . . . . den letzten Schritt schuldig zu sein: er handelte damit seinem edlen Charakter gemäfs „grofs und edel.“ Warum nicht gar!

Berlin. L. Freytag.

15. *Schulausgaben deutscher Klassiker mit Anmerkungen.* Stuttgart. J. G. Cotta.

Wenn die uns vorliegenden Bändchen auch nicht immer als Klassenlektüre benützt werden können, so sind sie doch insofern dem Schulgebrauche zu empfehlen, als sie den Schülern eine passende und ernstere Privatlektüre gewähren. Sie enthalten nicht nur eine belehrende Einleitung über den Schriftsteller und das inrede stehende Werk, sondern die sachlichen Erklärungen, die in einem Anhange hinzugefügt werden, genügen für das Selbststudium des Schülers auch ohne den leitenden Lehrer, zumal dieselben von Männern herrühren, deren Namen dafür bürgen, dafs sie nicht einer Spekulation zuliebe, sondern als berufene Kenner und Schulmänner für unsere Jugend wirken. Es liegen uns folgende Bändchen vor:

a. *Sappho.* Trauerspiel in fünf Aufzügen von Grillparzer. Schulausgabe mit Anmerkungen von Prof. F. G. Maschek in Reichenberg. Stuttgart, 1878.

b. *Platen's „Ausgewählte Gedichte“.* Schulausgabe mit Anmerkungen von Prof. Dr. J. W. Schäfer in Bremen. Stuttgart, 1879.

c. *Ausgewählte Gedichte Walther's von der Vogelweide und seiner Schüler.* Schulausgabe. Mit Einleitung und Wörterbuch von Reinhold Bechstein. Stuttgart, 1879.

d. *Alexander von Humboldt.* Auswahl aus seinen Werken. Schulausgabe mit Anmerkungen von Prof. G. Veesenmeyer, M. D., in Ulm. Stuttgart, 1880.

Die Anmerkungen sind reichhaltig und erleichtern nach jeder Seite hin das Verständnis der bezüglichen Abschnitte, so daſs wir diese Schulausgaben besonders allen Schulbibliotheken nur unbedingt empfehlen können.

Berlin. Adolf Paul.

16. Hülskamp, F.: *Meisterwerke unserer Dichter.* Münster, 1879, Aschendorff.

Diese Sammlung soll nicht bloſs Dramatisches, Episches und dergl., sondern auch klass. Erzählungen und Novellen enthalten, und sich andrerseits zwar vorzugsweise mit den deutschen Klassikern befassen, aber auch das Beste von den groſsen Dichtern fremder Völker, namentlich Shakespeare, in guter deutscher Übersetzung liefern. Der Text soll nach den zuverlässigsten Ausgaben und Kommentaren mit Sorgfalt hergestellt, der Druck von allen Fehlern frei gehalten werden. Von vornherein bleiben selbstredend solche Werke vollständig ausgeschlossen, die in ihrem Grundcharakter und in ihrer ganzen Haltung dem christlichen Glauben oder den guten Sitten direkt gegenübertreten. Wenn der Herausgeber es aber überdies für seine Pflicht hält auch aus den wirklich aufgenommenen Dichtungen alle diejenigen Stellen unnachsichtlich auszumerzen, durch welche ein gläubiges Gemüt und ein zartes Schamgefühl sich irgendwie verletzt fühlen könnte, so halten wir dafür, daſs es geratener ist solche Stücke ganz wegzulassen, da wir ihm das Recht absprechen sie verstümmelt oder doch verändert zur Kenntnis zu bringen. Die Schule weiſs überdies, was sie zur Lektüre aus den Klassikern unbeanstandet wählen darf. — Die ersten 9 Bändchen, die uns vorliegen, enthalten: 1. Schiller's „Wilhelm Tell“. 2. Goethe's „Hermann und Dorothea“. (Warum schreibt der Herausgeber überall „Herrman“?) 3. Lessing's „Emilia Galotti“. 4. Fouqué's „Undine“. 5. Schiller's „Maria Stuart“. 6. Goethe's „Iphigenie auf Tauris“. 7. Lessing's „Minna von Barnhelm“. 8. Chamisso's „Peter Schlemihl“. 9. Schiller's „Jungfrau von Orleans“. Die hinzugefügten Erläuterungen sind gut und reichen aus, um den Schüler auf die Klassenlektüre so vorzubereiten, wie auch wir dies für nötig halten.

Berlin. Adolf Paul.

17. Koch, Ch. F.: *Figuren und Tropen.* Grundzüge der Metrik und Poetik. 4. Aufl. Nach dem Tode des Verf. besorgt von Prof. Dr. Eugen Wilhelm. Jena, 1880, Gust. Fischer (vormals Friedr. Mauke).

Das Büchlein, zu dessen Abfassung das Lehrbuch der Prosodie und Metrik von Minckwitz, die Poetik von Wackernagel und die Poetik von Rud. v. Gottschall benutzt worden sind, gibt in klarer und verständlicher Übersicht alles, was über dichterische Produktion, ihrer Form und ihrem Wesen nach, zu erörtern ist, doch ohne Breite und Weitschweifigkeit. Dazu kommt ein reicher Schatz an Beispielen zumeist aus den Klassikern, doch auch aus andren, selbst den neusten Dichtern. In vorliegender Auflage sind diese Beispiele durch einige neue vermehrt und auſserdem die aus dem Griechischen ent-

lehnten termini technici durch eine kurze Worterklärung in Parenthese erläutert. Wir empfehlen das Büchlein als trefflichen Leitfaden beim Unterricht.

Berlin. Adolf Paul.

18. Koch, Ch. F.: *Deutsche Elementargrammatik* für höhere Lehranstalten, Gymnasien, Lyceen und Realschulen. 7. Aufl. Nach dem Tode des Verf. besorgt von Prof. Dr. Eugen Wilhelm. Jena, 1881, Gust. Fischer.

Vorliegender Leitfaden enthält den grammatischen Stoff, der in den unteren Klassen an die Lektüre angeschlossen wird, in übersichtlicher Ordnung. Die Terminologie ist die üblich gewordene lateinische, doch gibt der Verf. in einer längeren Tabelle die grammatischen Ausdrücke auch deutsch, lateinisch, französisch, englisch. Lautlehre, Flexionslehre, Wortbildungslehre und Satzlehre, besonders die Lautlehre, werden nach einander gründlich behandelt. Ein Anhang zu orthographischen Übungen, d. h. eine Zusammenstellung gleichklingender Wörter, die für Diktatübungen gar sehr empfohlen werden kann, schliefst das Buch. — Der Herausgeber der vorliegenden Auflage hat keine wesentlichen Veränderungen an dem Buche vorgenommen, nur hat er sich bemüht den in Recensionen geäufserten Wünschen möglichst zu entsprechen, und somit wird das Buch, zumal auch die Orthographie nach dem amtlich festgesetzten Verzeichnisse hergestellt ist, sich ohne Zweifel die Gunst, in welcher es bisher gestanden hat, auch ferner bewahren.

Berlin. Adolf Paul.

19. Zurborg, H.: *Hundert Themata für deutsche Aufsätze.* Ein Hilfsbuch für den deutschen Unterricht auf der Sekundaner-Stufe. Leipzig, 1881, B. G. Teubner. 64 S.

Wenn Lehrer des Deutschen so vielfach „einem dringenden Bedürfnis abzuhelfen“ sich berufen fühlen dadurch, dafs sie die pädagogische Welt mit Leitfäden bereichern, die selten etwas wirklich Neues bringen, so dürfen sie nach allem, was der Art schon vorliegt, nicht darauf rechnen noch irgend Aufsehen zu erregen. Immerhin aber ist es ganz interessant zu sehen, wie jüngere und ältere Kollegen ihre Aufgabe im deutschen Unterrichte lösen, und hin und wieder kommt doch auch ein eigentümlicher Gedanke dabei vor. In diesem Sinne nehmen wir denn auch Zurborg's Büchlein günstig auf. Der Zweck desselben ist ein doppelter: Es will dem Lehrer, welcher nach passenden, für die bezügliche Unterrichtsstufe bewährten Aufgaben sucht, eine Auswahl solcher bieten, zugleich aber hofft der Verf. auch, dafs dasselbe mit Nutzen den Schülern in die Hände gegeben werden kann, da er sich bemüht hat in seinen Ausführungen so viel zu geben, als dem Schüler zur Einführung in das vorliegende Thema geboten werden mufs, aber auch nur so viel, wie nach seiner Erfahrung im Durchschnitt für diesen Zweck ausreicht. Dies Wenige indessen könnten nach unsrer Überzeugung die Schüler ohne Zeitverlust nach dem Diktat des Lehrers notieren, ohne deshalb sich hundert Themata auf einmal anschaffen zu müssen. Die Themata selbst sind teils dem Lesestoffe der Klasse, d. h. dem Nibelungenliede, Lessing'schen, Goethe'schen und Schiller'schen Dramen und auch Homer, entnommen, teils sind sie geschichtlichen oder allgemeinen Inhalts und können, wenn wirklich Lehrer bei Stellung von Thematen in Verlegenheit geraten

sollten, aushelfen oder doch Gedanken anregen; im übrigen sind die Belehrungen des Hr. Verf., da sie auf einer erst fünfjährigen Erfahrung auf der erwähnten Stufe beruhen, natürlich fast nur selbstverständliche.

Berlin. Adolf Paul.

20. Friedrich, G.: *Deutsche Aufsätze,* (Abhandlungen) in ausführlichem Entwurfe für die oberste Bildungsstufe der Gymnasien und zur belehrenden Lektüre für Bildungsbeflissene. München, 1881, Gg. Friedrich. 140 S.

Die Sammlung enthält nur Themata allgemeinen Inhalts, meist nur Sentenzen, gibt aber die Behandlung in gröfster Ausführlichkeit. Eine längere Einleitung führt auf das Thema, nach dessen Abhandlung ein Schlufs folgt. Bei einiger Geschicklichkeit in der Verbindung der einzelnen Teile steht der Aufsatz fertig da. Wir wissen nun nicht, ob diese Bearbeitungen nur für Schüler oder auch für Lehrer berechnet sind; gewifs lassen sie beiden wenig zu thun übrig; vielleicht aber sollen sie auch nur Autodidakten zum Gebrauche dienen. Damit jedoch wollen wir die Betrachtungen selbst nicht tadeln; sie sind in ihrer Entwickelung klar, reich an vortrefflichen Hinweisen, Beispielen und Gedanken, und denjenigen, die solche Ausführlichkeit für sich wünschen, wohl zu empfehlen. Unseren Schülern aber würden wir sie aus leicht ersichtlichen Gründen nicht in die Hände geben.

Berlin. Adolf Paul.

21. Stephan, E.: *Poesie und Prosa oder* 375 *Gedichte als Aufsatzübungen.* Für Volksschulen, die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien, der Real-, Bürger-, Mittel-, Fortbildungs-, und höheren Töchterschulen, für Präparandien und Seminarien. Breslau, 1880, Franz Goerlich. 511 S.

Es werden uns in diesem Buche 375 Gedichte erzählenden, beschreibenden, auch rein lyrischen Inhalts dargeboten, um ihren Inhalt in Prosa wiedergeben, umarbeiten oder erklären zu lassen. Jedoch wenn es auch wahr ist, dafs der Schüler der Volksschule sowie der unteren Klassen einer höheren Schule in seinen Aufsätzen nur reproduktiv sein kann, in den mittleren Klassen, deren Ziel doch nicht blofs die Berechtigung zum einjährigen Dienst ist, reicht diese Übung entschieden nicht mehr aus, vielmehr mufs hier der Schüler schon an freieren Thematen geübt werden: wie soll er sonst selbständig werden für das Leben? Für diese Klassen also, und namentlich für Untersekunda, müssen wir die fleifsige und manchem Kollegen gewifs äufserst willkommene Arbeit des Verf. ebenso entschieden ablehnen, wie wir sie für die unteren rückhaltlos empfehlen dürfen.

Berlin. Adolf Paul.

22. Schmidt, F. *Neue Jugendbibliothek.* Bd. 3—6. Wittenberg, R. Herrosé.

Diese Jugendbibliothek besteht aus den Lebensbildern der Helden der deutschen Geschichte, einer Lektüre, welche wir bereits bei Besprechung des 2. Bandes als eine für die Jugend nicht genug zu empfehlende bezeichneten. Der erste Band, „Karl der Grofse“, ein Lebensbild von Ferd. Schmidt, hat dem Ref. nicht vorgelegen. Die folgenden Bände sind: Band III, Martin Luther. Ein Lebensbild von Ferd. Schmidt. Wittenberg, 1879. Band IV, Bonifacius. Ein Lebensbild von Hugo Sturm. Wittenberg,

1879. Band V, Jürgen Wullenweber von Lübeck. Ein Bild aus der Geschichte der deutschen Hansa. Von Hermann Jahnke. Wittenberg, 1879. Band VI, Heinrich I., der Begründer deutschen Königtums, und seine Gemahlin Mathilde. Von W. Bonnell. Wittenberg, 1879.

Berlin. Adolf Paul.

23. Meyer, J. *Poetisches Vaterlandsbuch für Schule und Haus.* — Chronologisch geordnete Sammlung der schönsten historischen Dichtungen von den ältesten Zeiten deutscher Geschichte bis zum Auftreten des Grofsen Kurfürsten. — Mit 12 Text-Illustrationen und einem Titelbilde. Leipzig und Berlin, 1881, Otto Spamer.

Ein vortreffliches Buch, wie viele Kollegen es bisher vergeblich ersehnt haben. Es erfüllt den doppelten Zweck, einmal den Geschichtsunterricht warm zu beleben, dann aber für die patriotischen Feste der Schule endlich eine gute Auswahl von Gedichten zu geben, die nicht so leicht erschöpft wird. Was die Anordnung des Stoffes betrifft, so geht ein allgemeiner Teil über das deutsche Land und Volk und unsere Muttersprache voraus. Der historische Teil ist, der Natur der Sache entsprechend, chronologisch angelegt. Die 5 Perioden behandeln die deutsche Stammesgeschichte, deutsche Kaisergeschichte, deutsche Fürsten- und Ländergeschichte, deutsche Reformationsgeschichte, das Jahrhundert des 30jährigen Krieges. Die historischen Einleitungen und die Zeittafeln, letztere in eigentümlicher Fassung und mehr als ein blofses Zahlengerippe, bilden zwar nicht ein Geschichtskompendium, wohl aber gleichsam den Faden, an dem der Leser den Zusammenhang und das Verständnis der Gedichte findet. Die Anmerkungen geben sachliche Erläuterungen bei jedem einzelnen Gedichte, so dafs das Buch der Jugend auch aufserhalb der Schule dienen und Aufnahme in Haus und Familie finden kann. Zu wünschen bleibt nur, dafs der Verf. in einem folgenden Teile auch die Zeit vom Grofsen Kurfürsten bis auf unsere Tage in Dichtungen zur Anschauung bringe.

Berlin. Adolf Paul.

b) Lateinisch.

1. Hoche, Dir. Dr. R.: *Lateinisches Lesebuch.* II. Für die oberen Klassen von Realschulen. 2. Aufl. Leipzig, 1882, B. G. Teubner. 482 S.

Bei dem billigen Preise von Textausgaben lateinischer Autoren könnte eine Chrestomathie überflüssig erscheinen; indes hat sich auch für die oberen Klassen von Realschulen ein Kanon von Lesestücken herausgebildet, so dafs ihre Zusammenstellung in ein Buch wünschenswert erscheinen durfte. Mit der Auswahl des vorliegenden Lesebuches kann man wohl zufrieden sein: Aus Livius sind 26 Stücke (S. 1—208) ausgewählt, und zwar von der Gründung der Stadt Rom bis zum Kriege gegen Perseus von Macedonien, wobei der Hannibalische Krieg mit 7 Nummern bedacht ist. Aus Sallustius finden sich 3 Abschnitte, aus Cicero 6, darunter 3 Briefe; hier vermisse ich allerdings schmerzlich die kunstmäfsig ausgearbeitete Rede pro lege Manilia. Aus Tacitus werden 5 Nummern geboten, unter welchen 10 Seiten aus der Germania. Die Proben aus den Briefen des jüngeren Plinius behandeln den

Ausbruch des Vesuv's und das Auftreten der Christen. Ovid liefert 15, Vergilius 3 und Horaz 13 Abschnitte, gegen deren Auswahl sich kaum etwas erinnern liefse. Die bezüglichen Anmerkungen sind knapp gehalten, doch bleibt für das bessere Verständnis der Briefe und Oden eine kurze Inhaltsangabe erwünscht, da sich, besonders bei Briefen, persönliche Notizen als unentbehrlich herausstellen und die Präparation wesentlich erleichtern. Von Druckfehlern sind mir aufgefallen 162 S. 29,3: Cathaginem für Carthaginem; 335 S. 20,53 casnm für casum; 445 S. 4,1 momento für memento. Auch die äufsere Ausstattung sowie ein lesbarer Druck verbürgen dem Buch eine immer weitere Verbreitung.

Halberstadt. Robert Schneider.

2. Votsch, Dr. W.: *Lateinische Syntax in Musterbeispielen.* Essen, 1881, G. D. Baedeker.

Der Versuch des Verfassers den grammatischen Unterricht zu vereinfachen und dem Schüler in knappster Form die Regeln der lateinischen Formenlehre und Syntax vorzuführen, ist nicht neu. Es gehören hierher: Lateinische Formenlehre von Herm. Perthes, 2. Aufl. Berlin 1877; Hauptregeln der lat. Syntax von Dr. F. Schaper. Progr. Cöslin 1878 und Dr. P. Harre, Hauptregeln der lat. Syntax. Trotzdem scheint mir das vorliegende Heftchen der Beachtung wert, da es neben den Musterbeispielen die bezügliche Regel am Rande in kürzester Form bringt, wodurch dem Schüler ein überaus bequemes Repetitorium in die Hand gegeben ist. Dem Verfasser ist es gelungen die Fassung der Regeln der mathematischen Formel möglichst nahe zu bringen. Zwar ist das Buch zunächst für die mittleren Klassen bestimmt, aber selbst Schüler der oberen Klassen dürften dasselbe nicht ohne grofsen Gewinn gebrauchen. Auf S. 10 § 50 mufs es statt Lege sancitum erat — est heifsen. Der überaus billige Preis sowie das handliche Format sichern dem Buche eine weite Verbreitung, da es in seiner Fassung neben jeder Grammatik verwertet werden kann.

Halberstadt. Robert Schneider.

3. Votsch, Dr. W.: *Lateinisches Vocabularium im Anschlufs an Spiefs'* Übungsbuch für Quinta (I. Abschnitt). Essen, 1881, G. D. Baedeker. 13 S.

Im Anschlufs an das bekannte Übungsbuch von Spiefs verfafst, soll das Vocabularium dem Schüler zunächst zur Präparation dienen. Indes gewinnt des Büchlein dadurch an Wert, dafs etymologisch verwandte Wörter hinzugefügt sind, um dem Schüler einen weiteren Gesichtskreis zu eröffnen und ihm zur Bildung von neuen Sätzen das geeignete Material zu liefern.

Halberstadt. Robert Schneider.

c) Geographie.

1. *Registrande der geographisch-statistischen Abteilung des Grofsen Generalstabes.* Elfter und zwölfter Jahrgang. Berlin, 1881 u. 1882, E. S. Mittler u. Sohn.

Die überaus sorgsame, übersichtliche und an Vollständigkeit schwerlich zu übertreffende Zusammenstellung alles „Neuen aus der Geographie, Kartographie und Statistik Europa's und seiner Kolonieen", welche der Grofse

Generalstab unter dem Titel „Registrande“ bisher unter Graf Moltke's alleinigen Auspicien alljährlich herausgab, hat im vergangenen Jahre an dem ad latus des Feldmarschalls, dem Generalquartiermeister Hrn. Grafen v. Waldersee, zum Glück für die Wissenschaft einen zweiten Beschützer gefunden, der ihre Wichtigkeit, ganz wie der Chef, nicht blofs vom militärischen Gesichtspunkte, sondern zugleich von dem noch höheren des allgemeinen Nutzens in vollem Umfang würdigt. Die Wirkung dieser segensreichen Übereinstimmung bekundet sich aufs deutlichste dadurch, dafs der eben vollendete zwölfte Jahrgang sich dem elften und allen früheren Bänden nicht nur vollkommen ebenbürtig anschliefst, sondern aufserdem noch ein fast neun Seiten umfassendes Verzeichnis von Abkürzungen bringt, deren der Grofse Generalstab sich beim Anführen von Zeitschriften und Büchern bedient. Ihm selber waren diese Zeichen, wie sich von selbst versteht, verständlich und geläufig; für Nichtmitglieder der hohen Körperschaft dagegen waren sie, zum mindesten teilweise, eine Chiffre-Schrift, zu welcher ihnen hier und da der Schlüssel fehlte. Mit diesem Index ist jedoch jetzt auch der bürgerliche Fachmann unbeschränkt imstande den Angaben der „Registrande“ bis an die Quellen nachzugehen und dort selbständig weiter nachzuforschen. Wir sehen und begrüfsen darin mit unbedingter Anerkennung eine Verbesserung von eminenter Bedeutung: die Bande, welche Heer und Volk zusammenschliefsen, gemeinsame Abstammung und beiderseits gleiche Liebe zu Kaiser, König und Vaterland, sind vermehrt durch das Band der Wissenschaft; die Brücke ist geschlagen, und wir bewundern fortan nicht mehr von fern den friedlichen Lorbeer, der jenseits gewonnen wird, sondern wir können ihm nahe treten und tauschend teilnehmen an den Errungenschaften drüben, zum Segen und zur Aufklärung für alle. Mit einem Worte: so ausgerüstet, wie sie jetzt uns vorliegt, ist diese „Registrande“ die reichste, zuverläfsigste und dabei zugänglichste Fundgrube für geographisches Wissen, die heute existiert, und jeder Fachmann, zum mindesten jedwede Bibliothekverwaltung, wird beim ersten Einblick in dieselbe so zweifellos wie wir erkennen, dafs ohne dieses Hilfsmittel an Schritthalten mit der Entwickelung der Wissenschaft nicht mehr zu denken ist.

Will aber der Grofse Generalstab selbst aus diesem Musterwerke noch ungleich gröfseren Nutzen ziehen, als dies jetzt möglich ist, und sich, wie anderen, dabei viel Zeit und Mühe sparen, so müfste jeder Band, vom nächsten an, mit einem alphabetischen, genauen und vollständigen Verzeichnis aller Namen mit beigefügten Seitenzahlen schliefsen. Entschlösse sich jedoch derselbe vollends ein solches gemeinsam für die bis jetzt erschienenen zwölf Bände anfertigen zu lassen, es als Ergänzungsband zur „Registrande“ zu veröffentlichen und dies in angemessenen Perioden wiederholt zu thun, so würde er sich selbst und der gesamten Wissenschaft einen Dienst erweisen, dessen Bedeutung der eines guten Katalogs zu einer reichen Bibliothek nicht das geringste nachgäbe.

Wir würden diese beiden Wünsche hier nicht ausgesprochen haben, wenn uns die mächtige und stetige Entwickelung der „Registrande“, die wir mitangesehen haben, nicht zuversichtlich glauben liefse, dafs der Feldmarschall und der Generalquartiermeister mit voller Übereinstimmung entschlossen sind

die für Armee und Wissenschaft gleich unentbehrlich gewordene „Registrande" nicht blofs auf ihrer Höhe zu erhalten, sondern zugleich auch deren praktische Verwendbarkeit so weit wie irgend thunlich zu steigern.

Berlin. Dr. M. Strack.

2. Baumgarten, Dr. J.: *Der Orient.* Ein Spaziergang durch die muhammedanische und die indische Welt. Stuttgart, 1882, Rieger.

3. — — *Amerika.* Eine ethnographische Rundreise durch den Kontinent und die Antillen. Ebendaselbst.

Zwei Bücher, gleichzeitig erschienen und gleichartig nach Inhalt wie nach Ausstattung; zwei reiche Fundgruben für Lehrer, die ihren geographischen Unterricht durch Einschaltung von ethnographischen Charakterbildern sowie durch Vorführung fremdländischer Anschauungen, Einrichtungen, Gebräuche und Sitten lebendiger und fruchtbarer machen wollen; zwei Quellen nützlichen Genusses für unsere Jugend, wenn sie sich sehnt das Geripp von Namen und Zahlen, das ihr Gedächtnis umschliefst, in einen lebenvollen gesunden Organismus zu verwandeln; mit einem Worte: in kürzester Form das Beste, was Deutsche und begabte Ausländer, die selbst im Orient und in Amerika gewesen sind, über Land und Leute jener Fernen geschrieben haben, gesichtet, übersetzt und hübsch geordnet.

Berlin. Dr. M. Strack.

4. Jaenicke, Dr. H: *Lehrbuch der Geographie für höhere Lehranstalten.* Erster Teil. Mit 52 Illustrationen. Breslau, 1882, F. Hirt.

In vorliegendem Buche tritt uns ein neues methodisch bearbeitetes Geographie-Lehrbuch entgegen. Der erste, zunächst vorliegende Teil zerfällt in zwei Abteilungen: die eine, für Sexta bestimmt, behandelt den ganzen geographischen Lehrstoff im Überblick; die zweite (für Quinta und Quarta) bietet eine kurzgefafste Darstellung der Länderkunde. Ein zweiter, demnächst erscheinender Teil soll das Pensum für die mittleren Klassen enthalten, d. h. eine kurze Geschichte der Entdeckungen und die Länderkunde in erweiterter Fassung mit gebührender Berücksichtigung der historischen Verhältnisse, für welche in den unteren Klassen ein Verständnis noch nicht vorauszusezten ist; auch soll derselbe den geographischen Repetitionen in den oberen Klassen dienen. Ein dritter Teil endlich, für die oberen Klassen bestimmt, soll sich ausschliefslich mit den wichtigsten Lehren der astronomischen und physischen Geographie beschäftigen, und zwar in einem so engen Rahmen, dafs eine Durchnahme des Stoffes in dem der Geographie knapp zugemessenen Zeitraume ermöglicht wird. Das ist in Kürze der Plan, den der Verfasser verfolgt. Das Buch schliefst sich demnach dem durch die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen Preufsen's geschaffenen Verhältnissen eng genug an, um auch die Lehrpensen der einzelnen Anstalten leicht in Übereinstimmung mit demselben bringen zu können. Das wäre ein grofser Vorzug des Buches von vornherein gegen fast alle bisher erschienenen; denn die am häufigsten uns begegnende Klage der Lehrer ist die, dafs man sich kaum einem der vorhandenen geographischen Leitfäden in der nämlichen Weise anschliefsen könne wie den geschichtlichen und

anderen. Wie ungünstig das aber, zumal an gröfseren Anstalten, wo vier, ja fünf oder sechs verschiedene Lehrer, oft wohl gar noch in rascher Reihenfolge, sich im Geographie-Unterricht von Klasse zu Klasse ablösen, auf den Erfolg einwirken mufs, liegt aufderhand.

Betrachten wir den bis jetzt vorliegenden ersten Teil des neuen Lehrbuches näher. Zunächst konstatieren wir mit Freude, dafs schon dieser überall den Einflufs der vortrefflichen Schulgeographie von A. Kirchhoff zeigt. Denn es ist ein unbestreitbares Verdienst des Hallenser Geographen, dafs er der Schulgeographie eine neue Direktive gegeben hat, mag auch der von ihm selber eingeschlagene Weg noch manchen „Stein des Anstofses“ aufweisen.

Weiter führen wir zur allgemeinen Charakterisierung unseres Buches an, dafs in demselben (wie dies der vorjährige in Halle versammelte Geographentag gefordert hat) konsequent das decimale Mafssystem durchgeführt ist. Kartenskizzen aber sind so gut wie gar nicht aufgenommen; dasselbe tritt somit in den schärfsten Gegensatz zu dem im gleichen Verlage erschienenen „Seydlitz“. Die Seite 6 abgebildeten Planigloben könnten ohne Schaden ebenfalls fortbleiben; die Vegetationsgebiete der Erde aber nach Grisebach (S. 16) gehören jedenfalls nicht in das Pensum der Sexta; wünschenswert dagegen erscheint uns die Aufnahme einer einfachen Windrose, der Zonen der Erde und eines Stromgebietes, letzteres für Quinta.

An Illustrationen, womit der Hirt'sche Verlag so vortrefflich versehen ist, sind in den Text (Kursus der Sexta) 16 Volkstypen aufgenommen; ein Anhang von 8 Blättern enthält noch 17 Abbildungen von wichtigen Kulturpflanzen und eine Anzahl Landschaftsbilder. Wir halten diese Art illustrativer Ausstattung für zweckentsprechend. An das Kirchhoff'sche Lehrbuch erinnert auch die noch durch den Druck stärker hervorgehobene symbolische Bezeichnung der Einwohnerzahl der Städte. Der korrekten Aussprache der geogr. Eigennamen wird durch im Texte beigegebene Umschreibung in reichem Mafse Vorschub geleistet. In der Topographie sind die Städte nach physikalen Gesichtspunkten geordnet. Der vorliegende erste Teil dieses neuen Lehrbuches entspricht also in seinen Grundzügen entschieden den Anforderungen unserer heutigen geographischen Methodik.

Ich gestatte mir nun einige ins Einzelne gehende Bemerkungen.

Das Pensum der Sexta umfafst 32 Seiten. In drei Abschnitten werden die astronomische und die physische Geographie und die Erdteile behandelt. Die Auswahl des Stoffes ist im allgem. zweckmäfsig und der Stufe angemessen; einzelne Ausstellungen habe ich allerdings zu machen. Die Erklärung der Erdteil-Namen halte ich für Quinta und Quarta für angemessener; auch Kirchhoff, der die geogr. Onomatologie in so reichem Mafse herangezogen hat, läfst dieselbe auf der ersten Stufe mit recht fort. Die Darstellung Europa's finde ich gegenüber der Kirchhoff'schen analogen (cf. 25—32) schulmäfsiger und praktischer. Die grofse Anzahl von Einwohnerzahlen aber müfste in der 2. Auflage fortfallen! Wenn unsere Sextaner die europ. Städte nach den zugrunde gelegten und kenntlich gemachten, Kategorieen schätzen gelernt haben, so leisten sie alles Mögliche. In der Darstellung

der fremden Erdteile geben wir unbedingt Kirchhoff darin den Vorzug, dafs er am Schlufs die einzelnen Länder nach ihrer physischen Lage aufzählt, ohne hier schon besonderes Gewicht auf ihre politische Zugehörigkeit zu legen. Bei Amerika empfehlen wir die Teilung Nord- und Südamerika, wie sie Kirchhoff hat. Ich finde es auch naturgemäfser den Abschnitt über die Bevölkerung vor das „Politische" zu stellen.

Die zweite Abteilung (für Quinta und Quarta) enthält auf den Seiten 35—92 die kurzgefafste Länderkunde zuerst von Europa, dann von Asien, Afrika, Australien, Nord- und Südamerika. Auch für diese Stufe halte ich die Auswahl des Stoffes im ganzen für zweckmäfsig und den Verhältnissen angepafst; in zwei Jahren ist der gebotene Stoff wohl zu bewältigen. Aller unnütze topographische und andere Ballast ist mit feinem pädagogischen Takte fortgelassen. An Einzelheiten merken wir noch folgende an: S. 7 ist die Erklärung Meridian und Längenkreis ungenau; nur ein Längenkreis zerlegt die Erdoberfläche in zwei Halbkugeln, und man zählt 180 Längenkreise, aber 360 Meridiane. S. 25 verdient bei Afrika der Straufs der Erwähnung. S. 46 möchte doch Emden (an der Ems) zu erwähnen sein. S. 47 verdient Bremen statt der Bemerkung „hat eine weit kleinere Einwohnerzahl als Hamburg, aber ebenfalls lebhaften Handel" wohl kürzer und besser: „ist die zweite Seehandelsstadt des Deutschen Reiches". S. 74 mufs es statt Breitengrad Breitenkreis heifsen. Namen wie Jamaica, Canada sprechen wir wohl besser deutsch aus; hier in Bremen pflegt wenigstens der sprachkundige Grofs-Kaufmann, der in solchen Ländern selbst gewesen ist, die Namen deutsch auszusprechen. S. 94 ist der Kondor ausgelassen. Bei Belgien, den skandinavischen und Pyrenäen-Ländern ist die Angabe der herrschenden Religion vergessen.

Druck, Papier und die Übersicht des Buches sind recht zufriedenstellend. Ob und wie weit der geographische Schulunterricht durch das Buch eine wirkliche Bereicherung erfahren hat, läfst sich mit Sicherheit erst entscheiden, wenn auch die beiden folgenden Teile vorliegen; wir sehen denselben demgemäfs mit Interesse entgegen. Schon heute aber wünschen wir diesem ersten Teile in der Konkurrenz mit dem im gleichen Verlage erschienenen „Seydlitz" den besten Erfolg.

Bremen. D. W. Wolkenhauer.

5, Hirt, F. *Geographische Bildertafeln.* Eine Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geographie, insonderheit zu denen von E. v. Seydlitz. Herausg. von A. Oppel und A. Ludwig. Zweiter Teil: Typische Landschaften. Mit 172 Holzschnitten auf 28 Tafeln. Breslau, F. Hirt.

Dieser zweite Teil der Geographischen Bildertafeln (vgl. C.-O. 1882, S. 249) führt eine Anzahl „typischer", charakteristischer Landschaften im Bilde vor; eine Reihe bedeutender Gelehrter und Künstler hat mitgearbeitet, und die Bilder sind teils den zuverläfsigsten Quellen entnommen teils originell. Ein Bogen behandelt den britischen Archipel, einer Skandinavien, einer Dänemark, Holland und Belgien, drei Deutschland, einer die Schweiz, zwei Oesterreich-Ungarn, einer Frankreich, einer die pyrenäische Halbinsel, einer die apenninische, einer die Balkanhalbinsel, einer Rufsland, einer Asien

(Küsten, Hochgebirge, Mittelgebirge und Ebenen, Vegetation), drei Afrika, (Küsten, Relief, Vegetation), einer Australien, einer Polynesien, einer Amerika (Küsten, Relief, Vegetation), einer das Nordpolargebiet.

Immer mehr kommt man von dem Gedanken zurück, daſs inbezug auf die Naturwissenschaften und die Geographie die bloſs theoretische Belehrung ausreiche. Die Karten werden vollkommener, und jetzt treten auch Anschauungsbilder hinzu. Die hier gebotenen sind vorzüglich: ihrer 172 werden in trefflicher und nirgends verwirrender Ausführung für einen verhältnismäſsig sehr geringen Preis geboten. Es ist klar, daſs durch solche Hilfsmittel dem Lehrer der Unterricht auſserordentlich erleichtert und dem Schüler zum Genusse wird, und die Zeit wird ja auch kommen, wo kein Grämlicher es mehr für ein Unglück hält, wenn der Schüler aus den Schulstunden eine Freude, ja einen Genuſs zieht. Die Bildertafeln verdienen also die wärmste Empfehlung, und es wäre dringend zu wünschen, daſs Werke wie das vorliegende wirklich auch beim Schulunterrichte benutzt würden. Nicht ganz arme Eltern können ein solches einmaliges Opfer wohl tragen; für die armen Schüler müſste die Bibl. pauperum eintreten, und an solchen Anstalten, an denen noch Prämien verteilt werden, dürften sich diese Bildertafeln zu solchen in hervorragender Weise empfehlen.

Berlin. L. Freytag.

d) Zeichnen.

Knigge, O., *Zur Reform des Zeichenunterrichts, insbesondere auf Schulen.* Berlin, O. Seehagen. 30 S.

Das vorliegende Werkchen wird manchem Verehrer von Kunst und Ästhetik aus der Seele geschrieben sein.

Nachdem in dem einleitenden Teile dem allgemeinen Erwachen des Kunstsinnes einige kulturgeschichtliche Bemerkungen gewidmet worden, weist der Verf. darauf hin, wie im Vergleich zu den exakten und klassischen Wissenschaften der Sinn für die Kunst und das Kunstleben im groſsen und einzelnen noch immer zu wenig gewürdigt und gepflegt werde, und wie eine Art von oberflächlicher Modebildung heutzutage die Achtung und Ehrfurcht vor der klassischen Vergangenheit verdrängt zu haben scheine, gleichwie das Haschen nach Fachkenntnissen zu irgend einer Lebensstellung die Pflicht einer idealen Jugenderziehung verdrängt habe. Nach kurzer Definierung von Kunst und Kunstgewerbe und ihrem gegenseitigen Verhältnisse, weist er auf die jetzt allmählich mehr betonte Zeitfrage hin, wie die Bedeutung der Kunst durch die Erziehung gehoben und mehr zum allgemeinen Bewuſstsein gebracht werden könne. Der Zeichenunterricht, dieses noch bis heute fast als Stiefkind im Lehrplane der Schulen behandelte Fach, sei das Mittel dazu. Verständnis und Genuſs der Natur, Vaterlandsliebe, Religiosität, Ästhetik, diese höhere Weihe jeder wissenschaftlichen Bildung, werde dadurch erzielt. Dann geht er auf die Hindernisse über, welche diesem Erfolge des Zeichenunterrichts noch entgegenstehen, diese hauptsächlich findend in der geringen Kenntnis und Würdigung der passenden Methode; auch die mangelnde Klar-

heit der Fachmänner über das Wesen der Sache verschulde die Geringfügigkeit des Erfolges.

Dann geht der Verfasser zum allgemeinen Zweck des Zeichenunterrichts über, den er in der Bildung des Auges, in der Klarheit der Erkenntnis, in der Hebung des Geschmackes und nebenher in der Bildung der Handthätigkeit findet. Es folgen allgemeine Winke, was alles deshalb aus dem Unterrichte zu entfernen sei: Durchzeichnen, Taktzeichnen, das stigmographische Verfahren, das Netzzeichnen etc., Hindernisse, die allerdings dem vorhin angedeuteten Zwecke entgegenstehen. Darauf entwickelt er die Methode, nach welcher zuerst Erklärung des Originals und dann die ersten Versuche erfolgen unter steter Hilfe des Lehrers mit Einteilung der Schüler nach Lust, Fleifs und Talent. Massenunterricht, Einzelunterricht, Haltung des Körpers, Subsellien, Hilfsmittel, Lebensalter der Schüler, Arten und Wechsel der Vorlagen, Disponieren derselben, Form, Licht und Schatten, perspektive Körpermodelle (Gyps oder Holz), Tierzeichnungen, Landschaften, alles dies kommt zur Behandlung, und zwar so treffend, dafs es nicht möglich scheint einen solchen Zeichenunterricht anders als fruchtbringend zu denken. Eine Reform der Art ist inderthat notwendig. Nachdem sodann der wohlthätige Einflufs eines solchen Unterrichts auf die anderen Lehrobjekte, namentlich auf Mathematik, Botanik und Geographie, auseinandergesetzt ist, schliefst der Verfasser mit einem Blick auf den Zustand des Zeichenunterrichts in anderen Ländern.

Man sieht der ganzen Darstellung die Arbeit des Fachmannes an, der das ganze Gebiet übersehen, durchdacht und praktisch an Schulen durchgemacht hat. Wenn man auch der am Schlusse hervorgehobenen Ansicht eines höheren Interesses anderer Länder am Zeichenunterricht in ihren Schulen nicht ohne weiteres beipflichten kann, so verdient die schätzenswerte Abhandlung doch nicht allein von jedem Fachmanne, sondern auch von jedem Pädagogen gekannt zu werden, besonders auch von denjenigen Kreisen, in deren Hände die Ausarbeitung resp. Genehmigung von Lehrplänen, die Prüfung, Anstellung und Beaufsichtigung von Zeichenlehrern gelegt ist.

Forbach. Dr. Stühlen.

V. Schul- und Vereinsnachrichten.

---

1. Die 36. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Karlsruhe 1882.

Die meisten Teilnehmer kamen schon am 26. Sept. abends an, wurden am Bahnhof von Schülern der höheren Lehranstalten empfangen und suchten,

von denselben geführt, entweder ihre Wohnung oder das Empfangsbüreau im Rathause auf, um dann noch in der „altdeutschen Trinkstube“ neben der Festhalle, deren Wände zu Ehren des Tages mit burlesken Illustrationen des Scheffel'schen Varusliedes geziert waren, alte oder auch neue Bekannte zu finden.

Am 27. Sept. nach 9¼ Uhr wurde die erste allgemeine Sitzung in der Festhalle eröffnet. Diese ist ein Lokal, wie es wohl wenige Städte besitzen, sehr geräumig, hoch und gut ventiliert, so dafs auch bei starker Frequenz und anhaltendem Gebrauch die Luft rein bleibt. Neben der eigentlichen Halle befindet sich noch ein prächtiger, etwas kleinerer Saal, in welchem später das Festmahl gehalten wurde. Das ganze Gebäude, vor wenigen Jahren auf städtische Kosten für das Regierungsjubiläum des Grofsherzogs (wenn ich nicht irre) errichtet, erfreut sich seitdem einer sehr häufigen Benutzung, so dafs Karlsruher sich ihre Stadt ohne ihre Festhalle „gar nimmer denken können“. Der erste Vorsitzende, Oberschulrat Direktor Dr. Wendt, nahm zuerst das Wort zur Begrüfsung der Versammlung. Dieselbe sei um ein Jahr verzögert worden, weil im Jahre 1881 die Festlichkeiten in der grofsherzoglichen Familie keinen Raum und keine genügende Teilnahme der Einwohnerschaft für weitere Veranstaltungen übrig gelassen hätten. Vielleicht komme nun mancher mit gesteigerten Erwartungen und werde doch manches nicht finden, was er von andern Philologenversammlungen her gewohnt sei. Wohl seien die Badenser mit recht stolz auf ihr schönes Land (Dr. Wendt ist bekanntlich Norddeutscher von Geburt), und nicht ganz klein sei die Zahl derjenigen, welche nicht begreifen könnten, dafs im Norden, und zumal im Nordosten Deutschland's, ein menschenwürdiges Dasein überhaupt möglich sei; aber auf ihre Hauptstadt Karlsruhe seien sie im allgem. nicht besonders gut zu sprechen. Schade sei es freilich, dafs der Markgraf Karl Wilhelm seinen neuen Wohnsitz nicht näher am Schwarzwald oder am Rhein aufgeschlagen; auch die Regelmäfsigkeit des Planes könne, wie bei Goethe, bewirken, dafs „die Langeweile stündlich zunehme“. Redner gab dann eine kurze Geschichte der Stadt, hob mit Humor hervor, wie eine Hauptkirche mit dem Parthenon nicht eben glücklich wetteifere und auch die Pyramide samt dem Obelisken hinter ihren Vorbildern zurückbleibe; man habe in Karlsruhe nichts Altertümliches, könne nicht mit Heidelberg und Freiburg wetteifern. Dennoch habe die Stadt ihre Vorzüge; die Umgegend sei reich an Wald, auch im Innern sei für schattige Bäume gesorgt. Der edle Karl Friedrich habe viel Sinn für die Litteratur gehabt; und sei auch die Stadt bei allem Wachstum vorherrschend eine mittlere Residenz geblieben, nicht etwa ein Sitz des Handels, der Kunst oder der Wissenschaft geworden, so habe sie sich doch in neuerer Zeit sehr verschönert. Sie habe bedeutende Sammlungen, schöne Parkanlagen, und unter ihren Gelehrten und Künstlern befänden sich gefeierte Namen. Glücklich sei auch die innere Entwickelung Baden's gewesen; schon lange besitze es ein freies politisches Leben und habe eine entschiedene politische Richtung schon vor 1870 eingeschlagen. Seine Fürsten hätten sich für den materiellen wie für den geistigen Fortschritt interessiert. Namentlich habe sich im Unterrichtswesen

eine Neugestaltung seit etwa 15 Jahren vollzogen. Man wolle nicht Einförmigkeit, schliefse sich aber im ganzen und grofsen dem Schulwesen des übrigen Deutschland's an. An den humanistischen Gymnasien sei der philologische Unterricht verstärkt und gründlicher geworden. Selbst die Volksschulen seien konfessionell gemischt*), um so mehr die höheren. Die Versammlung werde von den Einwohnern freudig und mit Interesse begrüfst. Wohl sei die Bedeutung solcher Versammlungen nicht mehr so grofs wie ehemals. Es bedürfe ihrer nicht mehr, um an des Vaterlandes Einheit zu erinnern; auch seien die Kongresse sehr zahlreich geworden. Aber im wesentlichen bleibe ihnen doch die Bedeutung einerseits für die Mitarbeiter selbst Förderung zu bringen, andererseits auch für weitere Kreise den Wert philologischer Forschung zu zeigen. Dieselbe diene der historischen Forschung, indem man aus dem Bau der Sprachen Schlüsse ziehe auf die Zustände, die Denk- und Sinnesweise früherer Zeiten; sodann diene sie auch dazu die Meisterwerke der Litteratur zu erklären. Unendlich sei und bleibe die Aufgabe, und wer etwa meinen sollte, es sei wohl schon genug geforscht, der werde dieser Tage eines besseren belehrt werden. Den Schulen freilich dürften die Resultate der Forschung nur mit Vorsicht zugeführt werden, und die Hauptsache bleibe hier das Verständnis der Klassiker. Man erhebe den Ruf nach Reform. Wolle man Konzentration, Verbesserung der Methoden, so sei zuzustimmen, aber neue Grundlagen suchen für den Unterricht, die Axt legen an den Baum des Bestehenden, das dürfe man nicht. Übrigens sei es merkwürdig, dafs in demselben Mafse, wie die Klagen über die höheren Schulen erschallen, auch der Zudrang namentlich zu den humanistischen Gymnasien wachse. Hier trete eine bedenkliche Seite unseres Berechtigungswesens zutage, welches den Gymnasien viele Schüler zuführe, denen es um klassische Bildung nicht zu thun sei. Man solle verlangen, dafs der Schüler eine ganze Lehranstalt durchlaufe, welche es auch immer sei. Redner will nicht im allgem. zeigen, weshalb die alten Sprachen für die Bildung unersetzlich, sondern nur, dafs ohne sie kein volles Verständnis für unsere Nationallitteratur möglich sei. Der allgemeine Zusammenhang der Dinge sei nur auf dem Wege der historischen Entwickelung zu begreifen, nicht durch Philosophie.

Nicht umsonst, so etwa fuhr Redner fort, hat Klopstock sich einen Lehrling der Griechen genannt; im Anschauen der stillen Gröfse des Altertums ging ihm das Auge auf für das Wesen des Schönen. Wie Lessing und Herder zu den Alten standen, ist bekannt genug, aber auch Schiller war darauf bedacht hellenische und germanische Bildung zu vermitteln; Freilich ohne Kenntnis der griechischen Sprache, woraus manche folgern wollen, dafs diese Kenntnis entbehrlich. Aber hat nicht Schiller im Tell auch die Schweiz vorzüglich geschildert, ohne sie gesehen zu haben? und will man daraus schliefsen, dafs Schweizerreisen überflüssig sind? Vielleicht war aber gar, wie einige meinen, der Einflufs des Hellenentums überhaupt kein Glück für Schiller? Im Gegenteil. Diese Meinung beruht auf einer falschen Auf-

*) Faktisch, wenn auch nicht gesetzlich, sind sie nach anderweitiger Information doch noch meist konfessionell getrennt.

fassung von Schiller's Entwickelungsgang, welche den stürmischen Freiheitsdrang der Jugenddramen für das Höchste hält. Schon der Knabe liebte den Plutarch und bewunderte die grofsen Römer wie Brutus; der Jüngling liefs Hektor und Andromache pathetisch-sentimentale Reden austauschen; bis dahin interessierte ihn das Altertum mehr von der Seite der Rhetorik. Später erst ist ihm der Adel und die Formvollendung der griechischen Kunstwerke aufgegangen, zuerst in Mannheim beim Betrachten der dortigen Antikensammlung, welche auch auf Goethe so tiefen Eindruck gemacht hat. Von jetzt an sah Schiller das Bild edler Humanität in Hellas; dadurch gelangte er aus der trüben Gärung der Jugend in die reine Sphäre geläuterter Kunstform. Es ist ein Mifsverständnis, wenn man glaubt, dafs er den Ernst des Lebens unterschätzt, und in seinen Briefen über ästhet. Erziehung ein ästhetisches Spiel an dessen Stelle habe setzen wollen. Ihm ist die Freude am Schönen nicht nur ein Wohlgefallen an der Form; sie sollte den ganzen Menschen emporheben. Die Schönheit erklärt er als Freiheit in der Erscheinung, er sucht die Versöhnung der sinnlichen und der sittlichen Seite. So durchbricht er den allzu strengen Pflichtbegriff seines grofsen Zeitgenossen, dem gebieterischen Imperativ die Neigung, dem Gesetz die Liebe gegenüber stellend. Erst die Romantiker verflüchtigen den Ernst des Lebens zum leeren Spiel. Ist auch bei Schiller die Rhetorik oft zu stark, so ist er gerade dadurch ein Lehrer seines Volkes geworden. Er lehrte den Einzelnen sich als Teil der ganzen Menschheit fühlen; denn damals schien es nicht genügend ein Deutscher zu sein; die Bedeutung des Wortes Vaterland ist uns erst aus den Alten klar geworden. Wir mufsten frei im Geiste werden, damit wir es dann auch politisch würden. — Im Drama namentlich hat Schiller sich viel von den Griechen angeeignet. Ihnen verdankt er den weihevollen Ernst, welcher ihm die Scene zu einem heiligen Bezirk macht, und auch der Schicksalsbegriff soll nur, wie symbolisch, eine höhere Weltordnung zur Anschauung bringen. — Die deutsche Nation ist Schiller in seiner Entwickelung gefolgt. Er hat auch der Nation die Ziele gesteckt, nach denen seitdem gestrebt worden. Erst aus Gedanken und Empfindungen erwächst bei uns die That. Folgen wir den Stimmen nicht, welche dem Unterricht seine Krone, das Griechische, nehmen wollen. Tote Gelehrsamkeit wollen wir nicht pflegen, aber unser Stolz sei, dafs wir der Jugend zu vermitteln haben, was unsern grofsen Männern das Höchste war. — Redner erklärt dann die Versammlung für eröffnet, worauf er die Namen der bekannteren Philologen verlas, welche seit zwei Jahren gestorben: eine lange Reihe! Die Versammlung ehrte ihr Andenken durch Erheben von den Sitzen.

Ministerialpräsident Nokk, Chef der Unterrichtsverwaltung in Baden, begrüfste hierauf die Versammlung und vermittelte derselben die Wünsche Sr. K. H. des Grofsherzogs, welcher zu seinem Bedauern durch anderweitige Pflichten verhindert sei persönlich zu erscheinen, jedoch der Sache der Jugendbildung das wärmste Interesse zuwende. Redner erinnerte zum Schlufs daran, dafs Karlsruhe der Geburtsort August Böckh's sei.

Später nahm auch Bürgermeister Schnetzler das Wort, um die Versammlung namens der Stadt Karlsruhe zu begrüfsen.

Den ersten wissenschaftlichen Vortrag sollte nach dem Programm Geh. Rat Ernst Curtius über die Ausgrabungen in Olympia halten. Wegen Ausbleibens einiger Veranschaulichungsmittel mufste derselbe jedoch verschoben werden. Statt dessen hielt Dir. Genthe-Hamburg schon jetzt seinen Vortrag „Über die Beziehungen der Griechen und Römer zum Balticum". Redner meinte, dafs er in einer schwierigen Position sei und nicht auf dasjenige Interesse rechnen könne, welches dem eigentlich erwarteten Vortrag entgegengebracht wäre; und in der That brachte er eine sehr grofse Fülle von Détails, wobei das Wichtige aus dem Unwesentlicheren wohl für manche Hörer nicht scharf genug hervortrat; dennoch war das Gebotene äufserst lehrreich, und die Art, wie man das Resultat aus den einzelnen Beobachtungen hervorwachsen sah, mufste für jeden Freund antiquarischer und kulturhistorischer Forschung auch sehr interessant sein. Die Vorgeschichte des europäischen Nordens, so sagte Dir. Genthe, ist ein schwieriges Gebiet. Eine Anzahl geographischer Namen ist überliefert, dazu einige kulturhistorische Notizen, aber alles zusammenhangslos, verworren. Wir fragen: Was ist Paropamisus? Baunonia? Carini? Diese Unsicherheit ist bedauerlich, aber begreiflich, wenn man bedenkt, wie schwer selbst in ehemals römischem Gebiet Sicherheit zu erreichen ist, z. B. über die Lage des hercynischen Waldes, den Ort der Teutoburger Schlacht. Es ist wie der Schatten des Hektor, der der Umarmung ausweicht und nur gröfsere Sehnsucht zurückläfst. Auch die Sprachforschung ist hier machtlos; neue Völker traten an die Stelle der alten, und diese haben keine Sprachdenkmäler hinterlassen. Welch ein Gegensatz zwischen der Ostsee und dem Mittelmeer! Hier scheint gleich der Sonne auch das Licht der geschichtlichen Kunde heller, und zwar im Osten zuerst; jene Gestade sind in beiden Beziehungen in tieferes Dunkel gehüllt. Und doch bestanden Beziehungen zwischen Nord und Süd weit früher, als man gewöhnlich annimmt. Nicht mehr mit den Cimbern und Teutonen müssen wir die deutsche Geschichte anfangen lassen: fast 500 Jahre vor Chr. geht die Zeit zurück, aus welcher wir ein Gesamtbild der Kultur im Umrifs geben können. Dieses mosaikartig zu entwerfen ist jetzt die Hauptaufgabe der deutschen prähistorischen Forschung und Anthropologie. Redner will kritisch berichten über den gegenwärtigen Stand der seit 15 Jahren betriebenen Forschung nach den Beziehungen zwischen dem europäischen Süden und Norden in ältester Zeit. Es handelt sich hier um eine Verbindung moderner Prähistorie und klassischer Philologie. Erstere hat wenig Anhänger unter den klassischen Philologen. Helbig's Werk über die Po-Ebene hat wenig Beachtung bei ihnen gefunden. Freilich darf man diese Studien auch nicht überschätzen. Wenn nach Humboldt die Wichtigkeit der Kultur der alten Welt sich zu der der neuern Welt verhält wie die Quadrate der Axen des Mittelmeeres zu den Quadraten der Axen des atlantischen Oceans, so verhält sich umgekehrt die Kultur des Nordens zur altklassischen wie die Quadrate der Axen der Ostsee zu denen der Axen des Mittelmeeres. Daneben haben aber diese Forschungen für uns ein vaterländisches Interesse. Redner citiert nun einige Werke von Wieberg, Müllenhoff und ihm selbst; bemerkt, dafs jetzt manches, was früher für etruskisch galt, als frührömisch erkannt sei, erwähnt ferner Helbig's italienisch geschriebenes Werk über den Bernsteinhandel,

Sadowsky's Werk über Handelsstrafsen namentlich im Weichsel- und Odergebiet (zumteil aus den Akten der polnischen Reichstage geschöpft) mit der guten Einleitung des Übersetzers Cohn, Hirschfeld über Geräte im Gebiet der Ostsee, Oder und Weichsel. Ganz ähnliche Gefäfse seien bei Lübeck, Hannover, in Polen gefunden und wiesen zumteil bis Bologna hin; zwei Lanzenspitzen mit Runenschrift, eine in Wolhynien, die andere in der Prov. Brandenburg gefunden, zeigten eine so genaue Übereinstimmung der Ornamente, dafs sie von demselben Waffenschmied herrühren müfsten; sie reichen bis zur Zeit des Ulfilas zurück, vielleicht höher hinauf.

Im 16. bis 18. Jahrhundert erwachte in den Ostseegegenden das Streben Spuren direkter Verbindungen der klassischen Welt mit dem Norden nachzuweisen; man wollte den romanischen Völkern nicht an Adel nachstehen. Aus diesem Streben gingen sogar Fälschungen hervor. Um 1690 wurden bei Prillwitz in Mecklenburg-Strelitz Götzenbilder gefunden, welche man für obotritisch hielt, einige davon hatten griechische Inschriften, andere zeigten deutlich antikes Gepräge. Mone meinte 1823, der Verkehr mit dem Süden sei so lebhaft gewesen, dafs Griechen an der Ostsee zur Gottesverehrung zugelassen worden seien; sie hätten Bilder gemacht für den wendischen Kultus. Aber die Fälschung wurde nachgewiesen, sogar der Töpfer, Goldschmied etc. ermittelt, der die Sachen gemacht hatte. Ein Perkunas war aus Messing gefertigt, einer dem Altertum unbekannten Mischung; die beiden Radigast ergaben sich als Kopieen von Figuren in einem Museum, der Cernebog der polackischen Sammlung als byzantinisch. Ein andrer Fund wurde in Livland gemacht: Bleiplatten mit griechischen Inschriften, Münzen von Syrakus, Thasos, von Demetrius Poliorketes. Hatte man das Grab eines griechischen Seefahrers entdeckt? Die Danziger Lokalsage, dafs dort einst griechische Ansiedler gewesen, ward wieder lebendig. Aber als es an die genauere Untersuchung gehen sollte, waren die Bleiplatten zerstört, ein Bronzeschild verschwunden, das übrige kam ins Museum zu Dorpat. Neuere Prüfung hat ergeben, dafs die Ketten und Ringe der heidnischen Zeit des 10.—11. Jahrhunderts angehören. Die attischen Drachmen etc. erkannte Friedländer in Berlin als moderne Abgüsse; zwei Statuetten waren echt römisch oder griechisch, aber von gewöhnlichem Typus. Vielleicht waren diese wirklich mit den andren Sachen gefunden; vielleicht hatte man dies nur vorgegeben, um einen gewissen Altertümler (Grafen B.) zu täuschen.

Es gibt jedoch auch echte Funde; antike Münzen sind gefunden bei Dorpat, in Samland, bei Königsberg, auf den Inseln der Ostsee, in Schonen, bei Husum; bei Kopenhagen eine blaue Glasschale mit der griechischen Inschrift εὐτυχῶς, in Jütland ein griechisches Trinkglas, 4 Zoll hoch, mit griechischer Inschrift.

Hat man nun direkten Seeverkehr der Griechen nach dem Balticum anzunehmen, obwohl Müllenhoff bewiesen hat, dafs Pytheas nur bis zur Westküste Holstein's gekommen? Von 12 Funden kommen 5 auf Livland, 2 auf Schonen . . . je 1 auf Seeland und Jütland. Die gröfste Dichtigkeit der Funde liegt zwischen dem rigaischen Meerbusen und der Weichsel. Daher ist es unwahrscheinlich, dafs die Griechen von Westen her durch den Sund in die Ostsee gekommen sind. Die Reise des Pytheas fand keine Nach-

ahmung, wurde sogar von Späteren zumteil für erfunden gehalten. Daher ist anzunehmen, dafs ein Landhandel stattfand, und dafs die griechischen Münzen etc. von der Bernsteinküste aus durch den inneren Seeverkehr westlich weiter gelangten.

Redner zeigt dann, wie schwierig oft die Altersbestimmungen sind. Im Regierungsbezirk Bromberg fand man griechische Münzen in einer Urne, welche, weil mit der Hand geformt, älter zu sein schien als die andern Thongefäfse jener Gegend. Dieser Grund ist jedoch nicht zwingend; wir finden oft neben guten auch schlecht und roh gearbeitete Gefäfse. Namentlich scheinen die zu Totengefäfsen bestimmten weniger sorgfältig gearbeitet gewesen zu sein. Bei einer Münze war die Umschrift runisch; es war ein deutscher Goldbracteat, und was man zuerst für das Münzzeichen von Damascus gehalten, ergab sich als das wohlbekannte Hakenkreuz. Redner bespricht noch einige Funde und kommt zu folgendem Resultat. Der alte Handelsweg führte von der unteren Donau durch Ungarn westlich von den Karpathen durch das alte „Völkerthor“ zwischen den Quellen der Oder und Weichsel, am linken Weichselufer hinab zur Ostsee; andrerseits von der Donau zum ägäischen Meere und zwar zur Halbinsel Chalcidice, der Insel Thasos und dem thracischen Chersones. Es fragt sich nun, ob auch von der Nordküste des schwarzen Meeres aus die Griechen nordwärts Handel trieben. Allerdings, aber sie kamen nur bis zum Dniepr und zwar etwa bis zum 48. Breitegrad. Hierfür gibt es einen doppelten Beweis, einen negativen und einen positiven. Herodot war im Skythenlande in Olbia und hat uns im 4. Buch eine ethnographische Schilderung von Südrufsland hinterlassen, welcher nur seine Beschreibung Ägypten's und die „Germania“ des Tacitus an die Seite gestellt werden können. Er kennt aber die Stromschnellen zwischen Kiew und Alexandrowsk noch nicht. Er sagt zweitens, dafs die Griechen bis zu den Gräbern der skythischen Könige bei Gerra gekommen seien. Diese Gräber sind aufgefunden und liegen unterhalb der Stromschnellen. Man mufs also annehmen, dafs von dort an nordwärts der Handel nicht von Griechen, sondern von skythischen Kaufleuten betrieben wurde. Diese brachten das Salz, welches an den Limanen der Pontusküste gewonnen wurde, nach Norden. Noch in neuerer Zeit wird solches Salz in Litthauen gebraucht und dringt sogar in Gegenden vor, die früher englisches oder spanisches Salz konsumierten. Kaufleute von Minsk haben sich zu diesem Zweck um die Verbesserung eines Kanales bemüht. Dieses Salz nun vertauschten die Skythen gegen Bernstein, welcher jedoch nicht in der Ostsee, sondern am Narew gewonnen wurde. Nach einer alten Nachricht fand er sich an zwei Orten, und inderthat gibt es auch heut in jener Gegend nur zwei Stellen, wo der Bernstein, und zwar sehr reichlich, gefunden wird; man verarbeitet ihn dort mittels des gewöhnlichen Spinnrades. In wie hoher Schätzung der Bernstein stand, zeigte Redner nach einigen Grabfunden, welche neben Gold und Edelsteinen auch Bernstein, gewöhnlich in Gestalt durchbohrter Kugeln, enthalten.

Ungleich den Griechen sind die Römer von Westen her zu Schiff in die Ostsee gelangt. Dies erfahren wir u. a. aus der Inschrift des Augustus zu Ancyra. Sie führten besonders Metallwaaren nach dem Norden, welche nicht

sowohl in Italien als in den Grenzprovinzen am Rhein und der Donau zu diesem Zwecke fabriziert wurden. Selbst skandinavische Forscher, welche sonst ungern ausländische Einflüsse einräumen, haben anerkannt, dafs die Bronze in Skandinavien durch römisches Eisen verdrängt worden ist. Nach dem Untergang Westrom's setzten die Byzantiner, später die Araber diesen Handel fort; von beiden Völkern sind Spuren, namentlich Münzen, aufgefunden.

Nach diesem Vortrag wurden in dem von der Festhalle ziemlich entlegenen Gymnasium die einzelnen Sektionen konstituiert, darunter auch zum ersten Male eine neusprachliche noch neben der germanisch-romanischen.

Um 3 Uhr begann das Festmahl in dem schon erwähnten Saale. Gegen die in andern aufserpreufsischen Ländern des Reichs bestehende Sitte den ersten Toast, selbst noch vor dem Kaiser, dem Landesfürsten auszubringen, galt hier derselbe dem Kaiser und dem Grofsherzog von Baden zugleich, und zwar so, dafs beim „Hoch“ der Kaiser zuerst genannt wurde. (Dies scheint in Baden üblich zu sein, denn beim Kommers am Freitag war es auch wieder so.) Die Begründung des „Hoch“ bezog sich zunächst auf den Grofsherzog, welcher für das Schulwesen warmes Interesse habe. Dafs er dabei auch auf die Erziehung der Jugend zur Treue gegen Kaiser und Reich den gröfsten Wert lege, leitete dazu über, dafs zugleich des Kaisers gedacht wurde. Der zweite Toast galt der badischen Staatsregierung und speciell dem Präsidenten Nokk; weiter wurde der Stadt Karlsruhe, der deutschen Philologenversammluug, dann ihrer Mitglieder, des alten Führers und Pfadfinders Eckstein und des Führers der Archäologen, Ernst Curtius', gedacht, des letzteren im Anschlufs an eine Ode von Dir. Schauenburg auf die Ausgrabung Olympia's. *(Fortsetzung folgt.)*

---

2. Bericht

über den Verein Berliner Realschulmänner und Realschulfreunde.

(Zweigverein des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins).

1881—82.

„Es ist ein Gegenstand der Verwunderung wie der Betrübnis für mich, dafs in der Realschulfrage die Vernunft der Sache so langsam und schwer zur Geltung gelangt bei solchen, denen man sonst ohne weiteres Klarheit des Urteils nnd richtigen Blick für die Kulturentwickelung dieses Jahrhunderts zutraut.

Für die Zukunft der Realschule ist mir nicht bange. Sie ist so sehr eine Notwendigkeit geworden, dafs sie sich durchkämpfen wird“.

So schrieb vor Jahresfrist Herr Geheimer Oberregierungsrat Dr. Wiese an den Direktor eines Berliner Realgymnasiums. So denken und sagen auch

wir heute, indem wir uns anschicken unseren Mitgliedern und Freunden von der Thätigkeit des Vereins seit dem 1. November 1881, an welchem der vorjährige Bericht abgeschlossen wurde, einen Überblick zu geben.

Der Einladung zu der letzten Vereinssitzung haben wir einen Bericht über die VI. Delegiertenversammlung des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins beigelegt, in welchem auch der Rechenschaftsbericht des Centralvorstandes für das Geschäftsjahr Ostern 1881/82 enthalten ist. Unsere Vereinsgenossen werden aus demselben gewifs mit Interesse von den einzelnen Stadien des Kampfes Kenntnis genommen haben, welcher den Freunden und Vertretern des Realschulwesens auferlegt worden ist, und welcher in den letzten Jahren hier und da heifser entbrannt ist als jemals. Auch hier in Berlin hat er nicht geruht, und unser Verein hat ehrenvollen Anteil an demselben genommen.

In dem uns aufgedrängten Kampfeszustande konnten wir uns nicht der Aufgabe entziehen auch in unsreren allgemeinen Versammlungen einzelne „Kampf“-Themata zu behandeln. So sprach unser Vorsitzender Schwalbe in der *I. Versammlung am 10. November 1881* über „die akademische Studienfreiheit in Beziehung zur Realschulfrage“. Der Redner zeigte an der Hand der historischen Entwickelung, wie in Deutschland an den Universitäten sich die vollständige Studienfreiheit ausgebildet und bis auf den heutigen Tag erhalten habe. Im sechzehnten Jahrhundert, als die meisten deutschen Universitäten eingerichtet wurden, seien so gut wie gar keine Ansprüche an die Vorbildung der Studenten gemacht worden. Ein grofser Teil von den Gegenständen, welche jetzt auf Schulen abgemacht würden, seien damals auf Universitäten gelehrt worden; so habe z. B. auf der Wittenberger Universität ein Docent der Arithmetik in seiner Vorlesung das Multiplizieren und Dividieren gelehrt. Im Griechischen, in der Geschichte und Geographie sei damals auf Schulen nichts gelehrt worden. Nur im Lateinischen, das damals unter den Gebildeten und beinahe auch unter den Ungebildeten eine lebende Sprache war, habe man es zu einer gewissen Fertigkeit gebracht.

Von dem gerühmten idealen Sinn, den das Studium der klassischen Sprachen ausschliefslich hervorbringen solle, sei weder damals noch auf den Universitäten des 17. und 18. Jahrhunderts die Rede; vielmehr klagten die berühmtesten Lehrer, von Melanchthon an bis in die neueste Zeit, über den Mangel an Idealität und Hingabe bei der studierenden Jugend. Der rohe Geist, der im 17. und 18. Jahrhundert auf den deutschen Universitäten herrschte, und dessen Äufserungen man gemeiniglich mit dem Namen Pennalismus bezeichne, beweise am besten, dafs die klafsischen Studien an sich keinen idealen Sinn hervorzubringen vermöchten. Was nun die höheren Schulen betreffe, so sei noch im 18. Jahrhundert von keiner Gleichmäfsigkeit der Lehrpläne zu reden, also auch von keiner gleichmäfsigen Vorbildung. Erst im Laufe des genannten Jahrhunderts seien, nicht auf Veranlassung der Universitäten, sondern praktischer Schulmänner, zuerst in Preufsen, welches in dieser Hinsicht dem übrigen Deutschland voranschritt, staatliche Verordnungen erschienen, welche die Anforderungen für das Universitätsstudium regeln sollten, und zwar, damit der Staat keine untüchtigen Beamten erhielte.“

1788 sei zuerst die Maturitätsprüfung eingeführt, aber noch nicht obligatorisch. Erst 1812 sei das Reskript herausgekommen, welches dieselbe für die höheren Schulen verordnete, und seitdem seien die Schulen Gymnasien genannt worden, welche eine solche Prüfung abhielten.

Doch habe die Art der Prüfung und die Auswahl der Gegenstände noch ganz in den Händen der einzelnen Direktoren gelegen, so dafs von einer Gleichmäfsigkeit der gelehrten Vorbildung nicht die Rede sein konnte. Erst 1834 sei die Maturitätsprüfung auf einer höheren Schule, also einem Gymn., als conditio sine qua non für den Eintritt in den höheren Staatsdienst hingestellt. Damals sei zuerst die abergläubische Ansicht aufgetaucht, dafs die klassische Bildung allein genüge, um zu allem Übrigen tüchtig und geschickt zu machen. Noch im achtzehnten Jahrhundert hätten die Gymnasien die realistischen Fächer gepflegt; noch 1834 seien Physik, beschreibende Naturwissenschaften und Geographie Prüfungsgegenstände gewesen. Dann seien ihnen diese Fächer abgenommen in der Voraussicht, dafs dieselben selbständig und gleichberechtigt neben den klassischen Studien zur Geltung kommen müfsten, wie dies auf den Reallehranstalten geschehe. Dies sei der historische Zusammenhang der Dinge. Unerklärlich sei dem gegenüber das Widerstreben einzelner Fakultäten gegen die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Studien.*)

In der *II. allgemeinen Versammlnng am 26. Januar c.* sprach Hr. Professor Dr. H. W. Vogel über die Realschulfrage. Von dem Worte des Unterrichtsministers von Bethmann-Hollweg ausgehend, dafs die Realschulen an die Universitäten klopfen würden und man ihnen Eingang gewähren müsse; ausgehend von der Wahrnehmung des Widerwillens, mit welchem viele Professoren sich diesem staatsmännischen Worte widersetzten; ausgehend von dem statistisch geführten Nachweis, dafs die Realschüler bereits Jahre lang das bescheidene Plätzchen, welches ihnen an den Universitäten eingeräumt ist, ehrenvoll ausfüllen; ausgehend von den schwächlichen, trügerischen, scheinheiligen Argumentationen mancher Realschulfeinde, kommt er auf des grofsen Philologen Boeckh berühmten Ausspruch zurück: „Davon kann ich mich nicht überzeugen, dafs man die alten Sprachen der sogenannten formalen Bildung wegen treiben müsse; denn ich sehe nicht, dafs Leute, die eine vorzügliche Kenntnis der griechischen und lateinischen Grammatik besitzen, die übrigen Sterblichen an hoher Geistesbildung weit überragen“. Nicht minder bedeutungsvoll erscheinen ihm die Worte des lebensfrischen und lebenskundigen Philologen Koechly: „Die Zeit ist jetzt vorbei, und es ist nur eine lächerliche Anmafsung, wenn bei dem ungeheuren Aufschwunge der Naturwissenschaften, bei unserem Welthandel und Verkehr, bei der noch immer fortschreitenden Verbesserung unserer Realschulen der klassisch Gebildete dem Mathmatiker, Chemiker und Physiker oder dem gebildeten Geschäftsmann gegen-

*) Der Vortrag von Dr. Schwalbe ist im Pädagogischen Archiv abgedruckt und auch im Sonderabdruck erschienen (Stettin 1882).

über sich mit einer höheren Humanität brüsten will". Er findet diese Aussprüche durch seine eigenen Erfahrungen in Wissenschaft und Leben durchaus bethätigt; er kritisiert deshalb scharf die Einwürfe der verschiedenen Gruppen von Realschulfeinden und wendet sich insbesondere gegen diejenigen, welche den „Aberglauben der alleinseligmachenden Bildungskraft der Grammatik der alten Sprachen" immer noch hegen.*)

In der *III. Versammlung vom 23. Februar* cr. sprach Hr. Dr. Jannasch über die Bedeutung der Volkswirtschaftslehre für den Unterricht. Der Redner zeigte, wie wichtig die Kenntnis der wirtschaftlichen Entwickelungsbedingungen der Menschheit für die Lehrer in verschiedenen Unterrichts- und Wissenszweigen sei, und wie daher vor allen Dingen die Lehrer der Geschichte und Geographie mit Kenntnis und Verständnis der grofsen volkswirtschaftlichen Vorgänge und Thatsachen durchtränkt sein müssen. Er erläuterte an einzelnen Beispielen, wie gewaltig die „grofsindustrielle" Entwickelung in das Leben der Menschen und Völker eingegriffen habe. Er verwarf aber für die Verwendung der Nationalökonomie im Unterricht die analytische Methode und zeigte im einzelnen, warum die historische Methode den Vorzug verdiene und namentlich mit dem kulturgeschichtlichen Unterricht in Verbindung zu setzen sei.

„Niemand wird", so sagt Dr. Jannasch gegen Ende seines Vortrags, „den Wert einer gelehrten Bildung unterschätzen und die durch eine solche realisierte formalistische Bildung gering würdigen; aber schliefslich ist es nicht die Aufgabe der Schule ein Volk von Gelehrten zu erziehen, sondern eine Generation heranzubilden, welche für die derzeitigen praktisen Aufgaben des privaten wie öffentlichen Lebens ein Verständnis besitzt. Das Unverständnis und die Teilnahmlosigkeit gegenüber grofsen wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Plänen, die schwerfällige, bureaukratische Behandlung wirtschaftlicher Fragen würde erheblich gemindert werden, wenn bereits in den Schulen die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit dieser Fragen für das öffentliche Wohl gerichtet würde".

Zum Schlufs empfahl er, dafs der Unterricht nicht der Privatinitiative der Lehrer anheimgestellt werde, sondern methodisch nach bestimmten Grundsätzen erteilt, und dafs dieser Forderung bei Aufstellung des Lehrplanes Rechnung getragen werde. Er schlofs: „Sind die Herren von der Wichtigkeit und Bedeutung der Volkswirtschaftslehre für den Unterricht erfüllt, so hege ich nicht den mindesten Zweifel, dafs unter Mitwirkung wissenschaftlich gebildeter wie praktischer Volkswirte ein volkswirtschaftliches Seminar begründet werden könnte, dessen Mitglieder Veranlassung nehmen würden die in demselben geförderten Ideen und Anschauungen in den geschichtlichen und geographischen Unterricht hinein zu tragen, die Schulbibliotheken im Sinne derselben zu beeinflussen und sonst jede Gelegenheit zur Verbreitung volkswirtschaftlicher Kenntnisse zu ergreifen".**)

*) Unter dem Titel „Ein Wort für unsere Realschulen" ist der Vortrag mit einigen Änderungen in No. 8 S. 114 der „Gegenwart" abgedruckt.

**) Der Vortrag von Dr. Jannasch ist im Centralorgan f. d. Interessen des Realschulwesens 1882 S. 279—287 und im „Export" abgedruckt erschienen.

Ein lebhafter und an Anregungen reicher Meinungsaustausch der Anwesenden, unter denen sich namhafte Nationalökonomen von Fach befanden, knüpfte sich an den Vortrag. Da der Gegenstand den Verein in einer späteren Sitzung noch einmal beschäftigen wird, und da die Ansichten der damaligen Versammlung in formulierten Vorschlägen der dazu eingesetzten Kommission Ausdruck gefunden haben, so wird hier von einer weiteren Besprechung des Gegenstandes abgesehen.

Am *16. März c.* wurde *eine IV. Sitzung* zur Erledigung der Vereinsgeschäfte abgehalten. Die Einnahmen betrugen:

Kassenbestand	247,56	Mark.
Rückerstattung vom Hauptverein	10	„
Mitgliederbeiträge	501	„
Einmaliger Beitrag von zwei Herren	200	„
Summa	958,56	Mark.

Ausgaben:

Beitrag an den Hauptverein	190,50	Mark.
Drucksachen	184,75	„
Versammlungen	152,37	„
Sonstige Ausgaben	50,85	„
Summa	578,47	Mark.

Von dem Überschufs = 380,09 Mark sind 253,50 Mark an den Hauptverein abzuführen, so dafs nur 126,59 Mark zur Verfügung des Vereins bleiben, eine Verstärkung der Einnahmen also ebenso dringend zu wünschen bleibt wie eine Vermehrung der Mitgliederzahl.

Als Vertreter des Vereins für die VI. Delegiertenversammlung wurden gewählt: Dir. Dr. Bach, Hüttendirektor H. Blank, Dir. Dr. Deter, Oberlehrer Dr. Ohrtmann, Lieutenant Petersilie, Prof. Schödler, Dir. Prof. Dr. Schwalbe, Prof. Dr. H. Strack und Prof. Dr. Vogel. In den neuen Vorstand wurden berufen: Dir. Dr. Bach, Hüttendirektor Blank, Rentier Hansemann, Ingenieur Krenzel, Oberlehrer Dr. Ohrtmann, Lieutenant Petersilie, Schriftsteller Cordel, Dir. Prof. Dr. Schwalbe, Dir. Dr. Deter und Prof. Vogel, von welchen die Herren Bach, Ohrtmann, Petersilie und Schwalbe den engeren Vorstand bilden. Es wurde auch die Begründung einer Vereinsbibliothek beschlossen und Herr Dr. Klebe mit deren Verwaltung betraut.

Die *V. Versammlung* fand am *11. Mai* statt. Sie begann der Vorsitzende mit einem Rückblick auf die Verhandlungen und Resultate des Delegiertentages; demnächst hielt Dr. P. Lehmann einen Vortrag über Gestaltung und Bedeutung des geographischen Unterrichts an Realgymnasien mit Rücksicht auf die Bestimmungen des Unterrichtsplanes vom 31. März 1882. Von Untersexta bis Obertertia je zwei und in den Sekunden je eine Stunde ergeben bei normaler Versetzung 500 Stunden, in denen die geographische Ausbildung ihren Abschlufs erreichen soll. Der Unterrichtsstoff könne in diesem Zeitraum dem Schüler dreimal geboten werden; auf der Unterstufe

(Sexta und Quinta) sei derselbe durch erzählende Behandlung zu beleben. Die Mittelstufe (Quarta und Tertia) erfordere schon eine anschauliche Schilderung des Bodenreliefs, die verständliche Erklärung einfacher physischer Verhältnisse, die Lage einer Stadt, die Bevölkerungsdichte einer Gegend; das bloſse Zeigen von Gebirgen, Flüssen etc. auf der Karte genüge nicht. Auf dieser Stufe erlangt die Quantität des Lehrstoffes bereits ihr Maximum, die Oberstufe solle dieselbe nicht vergröſsern, sondern sich auf die tiefere Verarbeitung beschränken, auf Begründung der einzelnen Erscheinungen. Die Hauptformen der Bodenplastik, wie sie auf der Mittelstufe zur Darstellung gelangen, seien dem Schüler an Beispielen in der freien Natur zur Anschauung zu bringen; erst dadurch erlange er Verständnis für den Gebrauch unserer sehr dankenswerten, aber in ihrem Werte namentlich für den Sextaner häufig überschätzten Lehrmittel. Für diesen sei es meist besser ihm, unter Vorzeigen eines Bildes, von einem Volksstamme zu erzählen oder auf Einzelheiten in der Pflanzen- und Tierwelt, die er im botanischen und zoologischen Garten ansehen kann, hinzuweisen. Heimatkunde dürfe nicht weiter getrieben werden, als die Anschauung des Kindes reicht; der Amazonenstrom interessiere dasselbe mehr als die Nuthe. Besondere Vorsicht erfordere die mathematische Geographie, deren Elemente in jeder Klasse, jedesmal mit geringer Erweiterung, zu geben seien, bis dann zuletzt in Prima der Mathematiker oder Physiker diesen wichtigen Unterrichtszweig zum Abschlusse bringe. Für Untertertia, wo die physischen Verhältnisse Deutschland's durchgenommen werden, seien Wanderungen an den Havelseen, noch besser gemeinsame Ausflüge nach dem Harze, dem Riesengebirge und der sächsischen Schweiz äuſserst instruktiv. Auch der Nutzen eines Hinweises auf einzelne Bilder der Museen ward betont, und schlieſslich erwähnt, wie leicht es sein dürfte etwa in einem botanischen Garten die Hauptformen des Bodenreliefs zur Darstellung zu bringen. Die für die Realgymnasien angesetzte „Besprechung der wichtigsten Verkehrswege“ wünscht der Vortragende dem einen Semester der Obersekunda zugewiesen; das andere wäre dann einer zusammenhangenden Behandlung der physischen Geographie zu widmen. Es folgte dem Vortrage eine Diskussion, in welcher Prof. Hahn das Scioptikon, ebenso das Stereoskop als geeignete Hilfsmittel für den Anschauungsunterricht bezeichnete und auf die geologische Grotte des Aquariums in gleichem Sinne hinwies. Zum Schlusse referierte Dr. Abraham über den Geographentag zu Halle, indem er noch besonders auf das von den Teilnehmern jener Versammlung besichtigte ideale Profil des Erdinnern, welches im Garten des landwirtschaftlichen Instituts, hauptsächlich mit Hilfe der Schüler des Geheimrats J. Kühn, ausgeführt ist, als ein ungemein wertvolles Hilfsmittel für den Unterricht auch in der Geographie hinwies. Der Vorsitzende schlots darauf die Versammlung, die letzte vor den Ferien, mit dem Wunsche weiteren Gedeihens des Vereins.

Über die *I. Versammlung* in diesem Winter, die am 2. November stattfand, haben wir bereits im Dezemberhefte dieser Zeitschrift (S. 790) berichtet.

VI. Personalnachrichten.

Preufsen.

Angestellt wurden: Kand. Krollick am Sophien-RG. zu Berlin, Dr. Pietsch an der OR. zu Gleiwitz, Kand. Langenberg an der OR. zu Elberfeld, Obl. Dr. Treutler vom G. zu Belgard an der OR. zu Köln, Kand. Wienand und Dr. Schnoor an der R. zu Neumünster, Hilfsl. Diehl am RPG. zu Riesenburg i. WPr., Dr. Neubauer als Rektor, Dr. Reinhardt aus Pillau, Hilfsl. Apel und Kand. Heilmann als Lehrer an der HBS. zu Erfurt, Dr. Schwarz und Dr. Blind an der HBS. zu Köln.

Befördert wurden: Dir. Dr. Böttcher von der R. zu Düsseldorf an das RG. auf der Burg zu Königsberg; Dr. Müllenhoff am Andreas-RG. und Dr. Köhne am Falk-RG. in Berlin zu Oberlehrern, desgl. Dr. Engel am RG. zu Stralsund, Dr. Hovestadt am RG. zu Münster, K. Müller vom Mar.-G. zu Stettin zum Oberl. am RG. zu Potsdam, ferner zu Oberlehrern: Dr. Schneider am RG. zu Elbing, Rose am RG. zu Neifse, Eickershoff, Kaphengst und Moratzky an der OR. zu Elberfeld, Dr. Schnützgen, Dr. Dahmen, Dr. Kleinen, Weiland und Mertz an der OR. zu Köln.

Den Professortitel erhielten: Oberl. Dr. Schulte am RG. zu Neifse und Rektor Thomé an der HBS. zu Köln.

Dekoriert wurden: Dir. Dr. Reimann am RG. z. H. G. in Breslau und Dir. Dr. Mätzner an der Luisenschule zu Berlin, beide mit dem R. A. O. IV.

In den Ruhestand traten: Lehrer Stippius an der OR. zu Koblenz, Rektor Dr. Hasselbach am RPG. zu Schmalkalden, Dr. Ludorff an der HBS. zu Köln.

In ein anderes Amt traten: Obl. Hecht am RG. zu Lippstadt, Lehrer Oekinghaus am RproG. zu Altona, Dir. Dr. Maréchal an der R. zu Schönebeck, Dr. Meyer an der HBS. zu Erfurt.

Ausgeschieden sind: Lehrer Kämper am RG. zu Siegen und Dr. v. Napolsky am RG. zu Witten.

Gestorben sind: Geh. Reg.-Rat Bormann, vom K. Prov.-Schulkoll. zu Berlin, Stadtschulrat Dr. Cauer in Berlin, Schulrat Dr. Reisacker in Breslau, Dr. Grotjan am RG. zu Halle, Obl. Höger am RG. zu Landeshut, Lehrer Doose an der OR. zu Kiel, Dr. Knauer am RPG. zu Krossen, Oberl. Dr. W. Böhm an der Sophienschule zu Berlin und

Wöhler in Göttingen.

Bayern.

Angestellt wurden: J. Kayser an der Kreis-R. zu München, Chr. Koch an der Kreis-R. zu Baireuth, Pfarrer J. Lotholz als Rel.-Lehrer am RG. zu Nürnberg, F. Fuchs an der R. zu Kempten.

Gestorben ist: G. Steinhauser an der Kreis-R. zu München.

Verantwortlicher Redakteur: Professor Dr. Max Strack, Berlin W., Magdeburger Platz 3.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

XI. Jahrgang. 1883. Februar.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an die Adresse der Redaktion erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

Spezialfragen der neusprachlichen Methodik.

Von Dr. Hermann Isaac,
Lehrer an der Realschule zu Barmen-Wupperfeld.

II. Das französische Verbum in der Klasse*).

Verschiedenartige Behandlung des französischen Verbums in unseren höheren Schulen.

Wenn heute ein moderner Philologe die Universität verläfst und vor die Aufgabe gestellt wird an der Hand der nahezu unvermeidlichen „Schulgrammatik“ von Plötz den Schülern einer unteren Klasse das französische Verbum beizubringen, so befindet er sich in einer mifslichen Lage. Einerseits wird er nach mehrjährigen sprachhistorischen Studien eine natürliche Abneigung empfinden einem für formale Schulung äufserst wichtigen Gebiete des französischen Unterrichts die von Wissenschaftlichkeit weit entfernte, mechanische, zufällige Behandlungsweise zuteilwerden zu lassen, wie sie Plötz selbst für höhere Schulen als gut genug befunden hat. Andererseits wird er — wenn er nicht ganz unfähig ist sich in das Auffassungsvermögen eines Kindes hineinzuversetzen — sich sagen müssen, dafs die Anwendung der ihm geläufigen rein historischen Methode, d. h. die Entwickelung des französischen Verbums aus dem lateinischen (selbstverständlich mit Übergehung des altfranzösischen) für diese Stufe eine absolute Unmöglichkeit ist.

Er wird sich also nach einer andern Methode umsehen und nach Grammatiken, deren Verfasser ebenso sehr Philologen wie Schulmänner sind und welche demgemäfs zum mindesten in ihren

*) Der erste Aufsatz „Über neusprachliche Sprechübungen“ steht im Februarheft des vorigen Jahrganges.

Grundzügen übereinstimmen werden. Er kennt die Namen neuerer renommierter Lehrbücher, er erfährt leicht, dafs in dem letzten Jahrzehnt eine Reihe von Monographieen gerade über die Behandlung des französischen Verbums in der Schule verfafst worden sind; er begibt sich also an das Studium der Methodik. Hier wird er nun die wenig ermutigende Erfahrung machen, dafs es ungefähr so viele Methoden wie Lehrbücher gibt, dafs selbst das äufsere Gerüst des methodischen Aufbaues, die Klassifikation der Verben, der Einheitlichkeit vollkommen entbehrt; und statt der Aufklärung, die er gesucht, wird er Verwirrung heimbringen. Denn wie sollte er, noch ohne jede pädagogische Erfahrung, imstande sein aus einem Dutzend von Unterrichtswegen den kürzesten und formal nutzbringendsten zu wählen? Es wird ihm also nichts anderes übrig bleiben als zu Plötz zurückzugreifen und sich seiner Führung zu überlassen, bis er nach Jahren einer an unerwarteten Hindernissen und Enttäuschungen reichen Autodidaxis den für ihn gangbarsten Weg selbst entdeckt hat.

Dieser Übelstand — der Mangel an Einheitlichkeit in der Behandlung des französischen Verbums — ist grofs genug, um seine Beseitigung dringend und baldigst zu wünschen. Ehe wir aber an diese denken können, ist es nötig ihn in seinem ganzen Umfange festzustellen, indem wir eine Reihe von Unterrichtsmitteln auf diesem Gebiete einer kurzen, sachlichen Prüfung unterziehen.

Die in dem Folgenden getroffene Auswahl ist zum Teil eine zufällige; es fehlen einige von den bekannteren Grammatiken, die mir augenblicklich nicht zur Hand waren (z. B. Knebel), andererseits finden sich solche darunter, deren wissenschaftlicher Wert nicht allseitig gleich hoch veranschlagt wird. Ich kann darin indessen keinen grofsen Schaden sehen, da es mir hier nur darauf ankommt die Mannigfaltigkeit der Methoden, nicht ihren Wert oder Unwert, ans Licht zu stellen. Sollte dennoch eine oder die andere von den zahlreichen Variationen übergangen worden sein, so bleibt es dem bezüglichen Herrn Verfasser überlassen mich nachträglich darauf aufmerksam zu machen. — Was zunächst die

Einteilung der Verben

betrifft, so findet sich die von Plötz in vier Konjugationen (1—er, 2—ir, 3—oir, 4—re) und in regelm. und unregelm. Verben genau wieder in Toussaint und Langenscheidt (Lehrbuch der franz. Spr. für Schulen. 1. Kursus, III. Aufl., 1881, und 2. Kursus, V. Aufl., 1879. Berlin, Langenscheidt), Plate (Naturgemäfser Lehrgang etc. der franz. Sprache. 2. Aufl. Bremen, Kühtmann, 1872) und d'Hargues (Lehrbuch der franz. Sprache, Mittelstufe 1. Hälfte; Berlin, Oehmigke 1882). In der Anordnung der unregelmäfsigen Verben weichen die beiden ersteren insofern ab, als sie die Verben strenger nach dem Ausgang der Stämme zu-

sammenstellen; die letztere, indem sie dasselbe thut, ohne die Reihenfolge der Konjugationen beizubehalten. — Schneitler (die Formenlehre des franz. Verbs zum Gebrauche für Schulen. Helmstedt, 1879) hält die Plötz'sche Einteilung zwar für eine verfehlte — er ist geneigt, die Verben der 2. und 3. regelm. Konj. zu den unregelm. zu rechnen wegen der Stammesveränderungen — hat sich ihr aber in seiner Monographie dennoch ganz angeschlossen, weil „das Lehrbuch von Plötz in seiner Schule eingeführt ist". Wir können nur bedauern, dafs diese Thatsache auf die Einrichtung der Schrift bestimmend hat wirken können, dafs somit eine solide Arbeit auf unsolider Basis aufgebaut ist. Man sollte meinen, dafs die einzige Möglichkeit Plötz einmal aus unseren Schulen zu verdrängen nur in der Schöpfung vorzüglicher Lehrmittel, die möglichst wenig mit ihm gemein haben, zu finden ist. — Steinbart (Elementarbuch der franz. Sprache. 2. Aufl. Berlin, Müller, 1878*) unterscheidet zwar die Plötz'schen 4 Konjugationen, bringt sie aber in einer gänzlich veränderten Ordnung. Er beginnt mit der vierten (rompre), darauf kommt die 1., dann die erste Abteilung der 2. Konj. (Verba mit verlängertem Stamm wie punir), und zuletzt die 3. regelmäfsige, wozu er nicht blofs die auf -evoir, sondern auch prévaloir, mouvoir, pleuvoir, falloir, valoir rechnet. Für den zweiten Jahrgang kommt zuerst die zweite Abteilung der 4. regelm. Konj. (Verba, die i im Passé déf., t im Part. passé haben: craindre etc., conduire etc., écrire und frire), dann die dritte Abteilung (Verba, die im Passé déf. und Part. passé u haben: plaire, taire, paraître etc. (ohne naître), croître, croire, boire); daran schliefst sich die zweite Abteilung der 2. Konj. (Verba ohne Stammesverlängerung wie dormir). Schliefslich kommen die unregelm. Verba: 1) erste Abteilung der 4., 2) zweite Abteilung der 4., 3) dritte Abteilung der 4., 4) 1. Konj., 5) zweite Abteilung der 2., 6) 3. Konj. Steinbart rechnet also viele der sonst als unregelm. hingestellten Verba zu den regelm. und scheidet die 2. in zwei, die 4. in drei Unterabteilungen.

Der erste, welcher von dieser Plötz'schen Einteilung abweicht, ist Plötz in seiner „Nouvelle Grammaire française" (2. Ed. Berlin, Herbig, 1871)**). Er unterscheidet auch hier regelm. und unregelm. Verba, erkennt aber nur drei regelm. Konjugationen an:

I—er II—ir IV—re.

a) Verbes simples, b) Verbes inchoatifs.
dormir punir.

*) Seine kleine Schrift (Das französische Verbum zum Gebrauch für Schulen. 4. Auflage. Berlin, Guttentag, 1873) glaube ich übergehen zu müssen, weil das spätere Elementarbuch in nicht unwesentlichen Punkten von ihr abweicht.

**) Übrigens ein ebenso vortreffliches Buch, wie die Schulgrammatik unbedeutend und oberflächlich ist, leider aber zu umfangreich für den Schulgebrauch.

Die Verben auf — oir sind hier sämtlich als unregelm. bezeichnet. Diese teilt er wiederum nach Konjugationen ein: I Verbes en — er; IIa A. Verbes anomaux et Verbes défectifs (ouvrir, cueillir, saillir, fuir, vêtir, bouillir etc.), B. Verbes forts (venir, tenir, quérir, courir(!); IIb (haïr, bénir, fleurir); III. Verbes en — oir (nach den Endungen im Passé déf. und Part. passé zusammengestellt); IV. A. Verbes anomaux et verbes défectifs (battre, vaincre, coudre, suivre, naître, braire etc.), B. Verbes forts (alle übrigen, darunter auch die auf —uire, rire, écrire, nach den Endungen des Passé déf. und des Part. passé geordnet). Plötz unterscheidet also unter den unregelm.: anomale, starke und defective Verba. — Georg (Grammaire systématique de la langue française. Bâle et Genève, Georg 1859) unterscheidet überhaupt nur 3 Konjugationen: I er, II ir, III re; die Verben auf —oir nennt er eine Spielart der 3. Konjugation, führt sie aber doch abgesondert am Schlusse der unregelm. auf. Die letzteren behandelt er nach der Konj., wobei er die 2. recht äufserlich in 5 Klassen teilt (fuir — vêtir, courir — dormir etc. — assaillir, cueillir, ouvrir — bouillir, mourir, acquérir, tenir), die 3. in 2 Hauptklassen nach dem konsonantischen oder vokalischen*) Ausgange des Stammes und diese wieder in eine Anzahl von Unterabteilungen. Den Schlufs bilden die Defektiva sämtlicher Konjugationen. — Benecke (Franz. Schul-Gramm. Ausgabe B. Zweite Abteilung. Potsdam, Stein, 1878) hat ebenfalls drei regelm. Konj. (er, ir, re); mit den Verben auf —oir beginnt er die unregelmäfsigen. Danach kommen die der 1. Konj., dann die der 2. (I haïr, bénir, fleurir; II Verben ohne Stammerweiterung d. h. dormir etc. und die übrigen nach den Endungen in den beiden Hauptformen, Passé déf. und Part. passé, zusammengestellt); die der 3. zerfallen in Verba mit vollem Stamm im Défini, in solche, deren Stamm mit der Flexion im Déf. verschmilzt, Verba auf aître, oître, Verba auf oire, aire, ire, ure; schliefslich die Defectiva. — Fast ebenso ist die Anordnung bei Albrecht (Franz. Gramm. vollst. umgearbeitet von L. Noiré. 3. Auflage. Mainz, v. Zabern, 1870), nur dafs die „Verben auf oir" am Schlusse der unregelm. kommen, und diese letzteren, wie es scheint, nach den vor der Infinitiv-Endung befindlichen Buchstaben geordnet sind; auf croire folgt boire, auf lire écrire, Verba, die wenig mit einander zu thun haben. Gerlach, (Schulgramm. der franz. Spr. Leipzig, Veit & Comp., 1879) rechnet saillir, cueillir, offrir etc., haïr, bénir, fleurir, rompre, vaincre zu den regelm. Verben; an sie schliefst er die Defektiva. Die unregelm. Verba teilt er ein nach den Veränderungen, denen der Präsens-Stamm (1. Pers. Plur.) im Singular unterzogen wird; anfangs werden eine Reihe

*) Zu den letzteren gehören auch die Verben auf —uire, dire, écrire etc. denn Georg findet den Stamm, indem er die Infinitiv-Endung abstreicht.

von Verben seiner 2. und 3. Konj. im Zusammenhange behandelt, später folgen Verba der 2. und 3. Konj. und der auf —oir untermischt. Es würde zu weit führen die Einteilung im einzelnen wiederzugeben. — Schmitz (Franz. Elementarbuch. 2. Teil. 5. Aufl. Berlin, Dümmler, 1880) klassifiziert nach Aufstellung der drei regelm. Konj. die unregelm. Verba folgendermaſsen: I. Zeitwörter auf er; II. Zeitwörter mit i im Défini; III. Zeitwörter mit u im Défini [1) mit unregelm., 2) mit regelm. Futur.] Unter diesen Überschriften sind die zu einer Konj. gehörigen Verben zusammengestellt, ohne äuſserlich geschieden zu werden. — Heiner (Lehrbuch der franz. Spr. II. Kursus. Elberfeld, Friderichs, 1878) scheint diese Anordnung zum Muster genommen zu haben, ohne jedoch, wie Schmitz, die zu derselben Konj. gehörigen Verben auf einander folgen zu lassen: I. Verben auf er im Infinitif. II. Verben mit i im Passé défini: A. mit regelm. Futur (hier steht z. B. ouvrir mit rire zusammen, nur écrire ist von suivre durch craindre getrennt); B. mit unregelm. Futur (hier finden wir folgende Verben nach einander aufgeführt: cueillir, faire, asseoir, acquérir, voir, tenir). III. Verba mit u im Passé défini: A. mit regelm. Futur (boire neben moudre, conclure neben vivre); B. mit unregelm. Futur u. a. mouvoir, courir, déchoir, mourir, pouvoir). In derselben schwerverständlichen Ordnung folgen schlieſslich IV. die mangelhaften Zeitwörter. — Bei Klotzsch („Der franz. Unterricht in höheren Lehranstalten während der beiden ersten Schuljahre, ein im Programm der Realschule zu Borna 1879 abgedrucktes Lehrbuch) folgen nach Aufstellung der 3 regelm. Konjugationen die unregelm. Verba in absoluter Prinziplosigkeit. Sie beginnen mit dire, vouloir, croire, faire, envoyer, später venir, paraître, prendre, battre — servir, pouvoir, aller, lire, mettre und so immer fort. Man kommt zu der Meinung, daſs der Herr Verf. sich Mühe gegeben habe stets nur die möglichst unähnlichen Verba zusammenzustellen.

Ayer (Grammaire comparée de la langue française. 3ième Ed. Genève, Bâle, Lyon. H. Georg, 1882) teilt die französischen Verba nach Chabanneau (Histoire et théorie de la conjugaison franç. 1868) in eine alte Konj.: 1) auf re (oder oir)*), rompre, 2) auf ir mit einfachem Stamme, partir, und in eine moderne: 1) auf ir mit verlängertem Stamme, finir, 2) auf er. Daneben unterscheidet er aber auch noch regelm. und unregelm. Verba, und zwar sind die beiden modernen Konj. nur regelm. (auſser bénir, fleurir, haïr — aller, envoyer), die alten zumteil regelm., d. h. sie lassen den Stamm mit Ausnahme des Endkonsonanten unverändert, zumteil unregelm., d. h. sie verändern oder unter-

*) „Die Endung oir ist nur eine Nebenform von re: früher sagte man recevre (?) oder recoivre für recevoir" — freilich sonst nichts ähnliches; und die Verben auf oir wurden dennoch für sich behandelt.

drücken den Vokal des Stammes. Als Paradigmen der regelm. Konj. werden mit Beibehaltung der alten Konjugationsnummern gegeben:

IV.	IIa.	IIb.	I.
rompre	partir	finir	chanter.

Dann werden erst die regelm. auf re (darunter naître) hierauf die unregelm. — beide nach den Endungen der zwei Hauptformen eingeteilt — gegeben; es folgen die Verben auf oir, welche alle unregelm. sind, und die einfachen auf ir (1. regelm.: mentir etc., bouillir, cueillir, saillir(!), fuir, vêtir, couvrir etc.; 2. unregelm. courir, mourir, quérir, tenir).

Sehr ähnlich ist die Klassifikation Lücking's (Franz. Schulgramm. Berlin, Weidmann, 1880), welcher herrschende und archaische Konjugationen unterscheidet. Zu ersteren gehören: 1) die Verba auf er, 2) die inchoativa auf ir; zu den archaischen: 1) die auf re, 2) die reinen auf ir, 3) die auf oir. Unregelm. Verba kennt er nicht. Die drei archaischen Klassen werden jede für sich nach den Endungen der beiden Hauptformen eingeteilt.

Auch für Basedow (Das französische Verb in der Schule. Berlin, Weidmann, 1881), gibt es nicht regelm. oder unregelm. Verba; er geht sogar noch weiter, indem er nicht 4 verschiedene Konjugationen anerkennt, sondern nur eine. Die Verba sind ihm „eine einheitliche Wörterklasse, welche der Beschaffenheit ihrer Konj. nach in eine gewisse Anzahl gröfserer und kleinerer Gruppen zerfällt“, nämlich;

Gruppe	I	II	III	IV
	er	ir	re	oir.

Die Neuerung besteht also im Grunde darin, dafs er „Gruppe“ für Konj. setzt, und macht einen umso äufserlicheren Eindruck, als er auf der 1. Stufe alles das zusammenstellt, was Plötz unter regelm. Verben versteht, d. h. die Verben auf er, re, die inchoativen auf ir und devoir etc. Auf der 2. und 3. Stufe werden allerdings die Gruppen oder Konj. nicht mehr gesondert.

Siegl (Die Formenlehre des franz. Zeitwortes in schulmäfsiger Fassung. Wien, Klinkhardt, 1881) vermeidet ebenfalls „tote nichtssagende Ziffern als Einteilungsgrund“, weil sie in den verschiedenen Lehrbüchern verschieden verwandt unter den Lernenden nur Verwirrung anstiften. Er unterscheidet „*schwache* Verben, in deren stammbetonten oder starken Formen der durch die Betonung bedingte Wechsel im Laute des letzten Stammvokales höchstens nur der Umlaut sein kann“ z. B. celer, cèle — und „*starke* Verben, in deren stammbetonten oder starken Formen dieser Wechsel aufser dem auch bei ihnen vorkommenden Umlaut öfter der Ablaut ist“ z. B. mourir, meurs. — Diese Einteilung, deren schwache Verba eine Reihe von starken Formen und deren starke Verba nur einige starke, vorzugsweise aber schwache Formen haben, dürfte auf die Schüler keine erleuch-

tende Wirkung ausüben und ist überhaupt nicht wissenschaftlich stichhaltig; denn unter den starken Verben werden rire und dire, die weder Ab- noch Umlaut haben, aufgeführt, und wenn tîns eine starke Form ist, so kann tins—sions nicht schwach sein, d. h. es gibt starke Formen, die dennoch flexionsbetont sind. — Im einzelnen ist die Anordnung folgende: „A Schwache Verben: 1) Verben auf er (anomale aller, envoyer); 2. Verben auf re (rompre, vendre etc., battre, vaincre, braire, bruire, coudre, — anomale suivre, écrire, — uire, peindre etc., frire); 3) reine Verben auf ir (dormir etc., ouïr, fuir, bouillir, faillir, — anomale vêtir, saillir, cueillir, ouvrir etc.); 4) erweiterte Verben auf ir (punir — anomale haïr, bénir, fleurir). — B. Starke Verben: 1) i-Verba. Präteritum auf s(i-Verba!) od. is. (Darunter tenir, voir, mettre, clore(i-Verba!), exclure(i-Verba!); 2) u-Verba.“ — Die starken Verba werden also nicht mehr nach den Infinitiv-Endungen geschieden. Die auf oir sind alle stark.

Aus dem Bisherigen erhellt, wie die Klassifikation der Verben von Plötz aufwärts stufenweise — wenn man so sagen darf — immer akademischer wird. Mit der Siegl'schen Unterscheidung von schwachen und starken Verben sind wir unmittelbar an der Grenze der reinhistorischen Behandlung des französischen Zeitwortes angelangt. Auf diese wollen wir jetzt noch einen kurzen Blick werfen, einerseits des Vergleiches wegen, andererseits weil sie, obgleich nicht für den Unterricht berechnet, dennoch nützliche Anknüpfungspunkte positiver und negativer Natur für die schulmäfsige Behandlung des Verbums zu bieten imstande ist.

Dafs Siegl sich die Darstellung Mätzner's zum Muster genommen hat, kann keinem Zweifel unterliegen; beide sind fast ganz gleich, und wo Siegl von Mätzner abweicht, ist es meist zu seinem Nachteil, die Siegl'sche Definition von schwachen und starken Verben ist für Schüler wenig verwendbar; bei Mätzner ist die Unterscheidung ganz klar: *schwache* Verba sind solche, welche die Endungen an den unveränderten Stamm hängen (von den durch die Häufung von Konsonanten am Ausgange des Wortes veranlafsten Änderungen, von der verschiedenen Nüancierung des Stammvokals (e u. é in è), sowie von den rein orthographischen Änderungen (oi in oy) natürlich abgesehen), *starke*, deren Stämme Umgestaltungen unterliegen. Die starken Verba teilt Mätzner nach dem Défini in drei Klassen: die erste hat im Stamme ein i ohne Ableitungsbuchstaben (vi-s, lat. *vi*di); die zweite hat ein Perfekt mit ursprüglichem s: mis lat. mi*si*, conclus lat. conclu*si*; die dritte hat im neufranzösischen das Perfekt us, lat. meist ui oder vi. Indem nun Siegl die beiden ersten Klassen in eine verschmilzt, gelangt er dazu clore dem Schüler als ein i-Verbum vorzustellen. Bei den schwachen Verben hat Mätzner die Ordnung: 1 er, 2 ir (a reine, b erweiterte), 3 re nach der Masse der

Verben, die zu den einzelnen Konjugationen gehören; Siegl stellt für die Schule mit Recht die Verben auf re vor die reinen auf ir. Ebenso können wir uns damit einverstanden erklären, wenn er die Defektiva, die bei Mätzner eine bedeutende Rubrik nach den anomalen bilden, fast durchgängig mit den regelmäſsigen vereinigt. — Brachet (Grammaire historique de la langue française. 12 ième éd. Paris, Hetzel; ohne Jahreszahl, jedenfalls geraume Zeit nach 1872) meint, daſs das, was man unregelm. Konj. zu nennen pflege, nur eine andere Art der regelm. sei; diejenigen Verba, welche im lateinischen Perfect den Accent auf der Endung hätten, seien nicht regelmäſsig, sondern *schwach*; die, welche den Accent im Défini auf dem Stamm hätten, seien *stark*. Nur die Defektiva und Anomala, welche sich in keine Klassifikation hineinbringen lieſsen, seien die eigentlich unregelmäſsigen. Die letzteren aber sind bei ihm aller, envoyer, bénir, courir, mourir, vivre, boire, voir, mouvoir, savoir, valoir, écrire, naître, —uire, —ndre. Diese Einteilung ist von der Mätzner'schen wesentlich abweichend; ein Teil der starken Verben des letzteren sind bei Brachet Anomala. Brachet unterscheidet überhaupt nur 3 Konj.; die Verben auf —oir, von denen auf —re nur durch die Infinitiv-Endung verschieden, bilden mit diesen eine Klasse. Die schwachen Verben zerfallen in

I. Konjugation,	II.	III.
er	ir	re (oir).
	a. Non inchoative, b. Inchoative	

Eine Einteilung der starken Verben, die gar nicht im einzelnen behandelt werden, findet sich bei Brachet nicht.

Diez hat die romanischen Verba bekanntlich zuerst in starke und schwache geteilt und gibt dafür dieselbe Definition wie Brachet; inbetreff der Anomala weicht er von den beiden anderen ab: er kennt nur naître und vivre als solche; die übrigen behandelt er bei den schwachen Konj., deren er 3 unterscheidet:

I.	II.	IIIa.	IIIb.
chanter	vendre	partir	fleurir.

Unter diesen 19 Klassifikationen haben einige dasselbe oberste Einteilungs-Prinzip, in der Ausführung dieses Prinzips ist jedoch keine der andern vollkommen gleich. Die nämliche Mannigfaltigkeit zeigt sich nun auch in der

Methodischen Behandlung

des Verbums, soweit sie nicht schon durch die Klassifikation bedingt ist. Es würde viel zu weit und zu nichts führen, wenn ich hier alle die einzelnen Abweichungen in den verschiedenen Lehrbüchern aufzählen wollte, zumal da ich mich später mit der Methodik im einzelnen zu beschäftigen haben werde. Vollkommene Übereinstimmung ist kaum zwischen zweien vorhanden. Was die *Reihenfolge der Konj.* betrifft, so beginnt das eine mit aimer, das andere mit rompre und läſst diesen Verben die andere Konj.

einzeln oder in ihrer Gesamtheit (2 oder 3) folgen; eines stellt zuerst aimer und punir neben einander dar, ein anderes nimmt die einzelnen Zeiten aller 3 oder 4 Konj. gleichzeitig durch; ja, Basedow behandelt zuerst auf 25 Seiten die „erste Klasse der einfachen Formen“ (Présent, Imparfait, Part. prés, Impératif) aller Verben, dann kommt die zweite Klasse der einfachen Formen (Passé déf. und Imp. du Subj.) und so weiter. Das eine findet den *Stamm* durch Fortlassung der Infinitiv-Endung, das andere in der 1. Pers. Plur. Prés. de l'Ind.; dieses läſst ihn aus dem Inf. mit Hilfe weitschweifiger Regeln entwickeln, jenes stellt ihn einfach zuerst hin, um alle Formen auf heuristischem Wege aus ihm zu entwickeln; hier wird ein, dort werden zwei oder drei Stämme gegeben (Passé déf. und daneben noch ein verkürzter Stamm). Einmal ist *Endung* alles, was nicht Stamm ist; ein andermal gibt es zwischen Stamm und Endung nicht bloſs Ableitungssilben, sondern auch noch für jede Zeit besondere Kennlaute; ein drittes Mal wird ein Stück des Stammes zur Endung gezogen (aperi—*ev*ons). Ebenso verschieden wie die Reihenfolge der Konj. ist die *Reihenfolge der Zeiten* und die *graphische Darstellung* der Formen in den einzelnen Lehrbüchern, auch die *Terminologie* ist nichts weniger als feststehend.

Bei all dieser Regellosigkeit im einzelnen lassen sich jedoch drei *Haupt-Prinzipien* in der methodischen Behandlung des Verbums erkennen. Das erste und älteste ist das *mechanische*, das vor zehn Jahren wohl ziemlich allgemein herrschend war und leider auch noch nicht aus unseren Schulen verdrängt ist. Wir müſsten, um genau zu sein, es als ein relativ mechanisches bezeichnen; denn absolut mechanisch — das müssen wir zur Ehre unserer heutigen Fachgenossen annehmen — werden die franz. Verba doch wohl nirgends mehr getrieben. Viele von uns werden dieses geisttötende Verfahren vielleicht an sich kennen gelernt haben; es bestand darin, daſs der Schüler „j'aime ich liebe, tu aimes du liebst, il aime er liebt etc.“ auswendig lernte und so lange von seinem Lehrer in die Kreuz und Quer gefragt wurde, bis er schlieſslich richtig wuſste: „wir lieben“ heiſst „nous aimons“, „sie liebten ils aimaient“. Nach dieser qualvollen Manier, die jede einzelne Verbalform als Vokabel betrachtet, war es dann eine reine Unmöglichkeit das unregelm. Verbum zu bewältigen. Wie gesagt, so wird heute wohl in keiner Schule mehr [?Red.] unterrichtet. Was wir mit mechanisch bezeichnen wollen, ist die Plötz'sche Methode, welche die ganze Konj. aus 6 Grundformen vermittelst einer Reihe von Regeln ableiten läſst. Diese Methode, der noch eine Reihe von sonst renommierten Lehrbüchern folgen, appelliert zwar ein wenig an die Verstandeskraft des Schülers, aber noch immer viel zu sehr an sein Gedächtnis: er muſs von jedem unregelm. Verbum, um es konjugieren zu können, 6 Vokabeln auswendig wissen und auſser-

dem noch die aus den Ableitungsregeln nicht zu entwickelnden Formen von savoir also 10: 1) sais, savons, savent, sus, savoir, su, 2) sache, que je sache, sachant, saurai.

Die dieser Methode entgegenstehende ist die *rein wissenschaftliche* oder *historische*, wie sie von Diez, Mätzner u. a. angewendet worden ist. In Schulbüchern hat sie im allgemeinen keinen Eingang gefunden: Georg und Ayer, die in sehr eingehender Weise das Lateinische und zumteil auch das Altfranz. zur Entwickelung der neufranz. Konj. heranziehen, haben ihre Grammatiken für Fortgeschrittenere berechnet. Plötz rekurriert auf das Lateinischc in diskreter Weise in seiner nur für obere Klassen verwendbaren Nouvelle Grammaire. Dagegen ist diese Methode auch für Schulen nicht blofs verlangt sondern auch ausgeführt worden, glücklicherweise aber nur in einem höchst seltsamen Gymnasial-Programm, das wir aus Schonung der Vergessenheit überlassen wollen.

Zwischen beiden in der Mitte liegt diejenige Methode, welche ich die *formale* nennen möchte, weil die im Sprachunterricht höherer Schulen zu erreichende formale Bildung ihr Hauptziel ist. Sie sucht auf der Grundlage des historischen Sprachwissens — die für den Schüler übrigens garnicht oder nur wenig sichtbar wird — das franz. Verbum nach einem einheitlichen Prinzipe zu konstruieren; sie will den Schüler instandsetzen vermittelst einer Anzahl von Lautgesetzen die franz. Verbalformen, auch die der unregelm. Zeitwörter, aus dem Stamme selbständig zu bilden; sie wendet sich durchaus an den Verstand, an das Gedächtnis aber nur soviel, wie es die bei aller Gesetzlichkeit immer wieder hervortretende Launenhaftigkeit der Sprachentwickelung erfordert. Diese formale Tendenz zeichnet die im letzten Jahrzehnt erschienenen Grammatiken von Steinbart, Gerlach und Lücking*) aus sowie die Monographieen von Schneitler, Basedow und Siegl.

Nach dieser Darstellung wird man mir recht geben, wenn ich behaupte, dafs das, was wir die Methodik des franz. Verbums nennen, bis jetzt ein Labyrinth von Möglichkeiten ist, in dem der pädagogische Anfänger — und vielleicht nicht blofs der Anfänger — sich nicht zurechtfinden kann, sondern blindlings den ersten besten Weg wählen mufs — oder mit anderen Worten: dafs es eine auch nur in den Grundzügen einheitliche Me-

*) Freilich in einer ihm eigentümlichen Weise, von der später die Rede sein wird. Auch Plötz hat seiner unmethodischen Schulgram. in den letzten Auflagen einige Lautgesetze aufgeklebt, dadurch jedoch zwei Dinge in Verbindung gebracht, die in ihrer Unzusammengehörigkeit einen seltsamen Kontrast bilden.

thodik für die Behandlung des franz. Zeitwortes in der Klasse noch nicht gibt. Ist dieser Übelstand für den Lehrer grofs, so ist er noch gröfser für den Schüler, der bei wiederholtem Wechsel, sei es der Schule, sei es des Lehrers oder des Lehrbuches, das eine franz. Verbum unter einer verwirrenden Mannigfaltigkeit von Gesichtspunkten zu betrachten gezwungen wird.

Das ist schlimm — zweifellos. Und doch — wie sollte es anders sein? Wie sollte es möglich sein, dafs unsere junge Schule, die noch nicht ihr 25jähriges Jubiläum gefeiert hat, in ihren neuen Disziplinen schon jetzt diejenige Stabilität der Methode hätte, welche immer erst durch langjährige Erfahrung erreicht werden kann! Auf dem Gebiete der Wissenschaft findet man das Gute, das Beste äufserst selten am Wege liegen, es mufs vielmehr durch rastlose Arbeit errungen werden. Und so wäre es ebenso beschränkt wie ungerecht, wenn wir in der Vielgestaltigkeit der Methodik nicht das Gegenteil desjenigen Zustandes, den man mit „Stagnation“ bezeichnet, nicht das frische, freudige Streben eines jugendkräftigen Organismus, nicht das begeisterte Arbeiten im Dienste einer vielleicht nicht nahen, aber jedenfalls schönen Zukunft erkennen wollten.

So aber, wie heute die Dinge noch liegen, ist es dringend geboten auf diesem beschränkten Gebiete des franz. Unterrichts der Einheit zuzustreben. Als einen Versuch nach dieser Richtung hin möchte ich die vorliegende Arbeit aufgefafst wissen. Ich habe nicht die Absicht zu den 19 erwähnten Konjugationsmustern noch ein bisher noch nicht dagewesenes zwanzigstes zu liefern (das würde nun doch nachgerade seine Schwierigkeiten haben), sondern ich möchte den Sieg des von mir für richtig gehaltenen Prinzips, das in der letzten Zeit offenbar die Oberhand gewinnt, wenn ich kann, beschleunigen; im übrigen aber möchte ich mich keiner einzelnen Darstellung solidarisch anschliefsen, vielmehr in einem eklektischen Verfahren alles prüfen und das Beste behalten. Da aber in dem, was mir das Beste scheint, immer nur meine individuell beschränkte Ansicht zum Ausdruck gelangen kann, so wäre es mir lieb, wenn die Herren Fachkollegen in den folgenden Erörterungen eine bis ins einzelne ausgeführte und begründete *These* sehen wollten, die *zur Diskussion gestellt* ist.

Leitende Prinzipien für die methodische Behandlung des französischen Verbums.

Obgleich ich mir wohl bewufst bin, dafs Arbeiten wie die vorliegende die Aufgabe haben eine von bestehenden Einrichtungen und Vorschriften unabhängige Kritik zu üben, kann ich doch für die Entscheidung der methodischen Hauptfrage keine bessere Richtschnur finden als einige den Sprachunterricht betreffende Sätze der „Cirkularverfügung vom 31. März 1882“. Einmal wird es besonders den lateinlosen Realschulen „als Lehranstalten

allgemeiner Bildung“ zur Pflicht gemacht „durch die Methodik des franz. Unterrichts insbesondere in den drei untersten Klassen die Grundlagen sprachlich-formaler Bildung bei den Schülern herzustellen“; hierin liegt wohl eingeschlossen, dafs der franz. Elementarunterricht auch in solchen Schulen, in denen diese Aufgabe der lateinischen Sprache *zufällt*, nicht mechanisch zu behandeln ist. An einer anderen *Stelle* wird gefordert, dafs „der Unterricht an den höheren *Schulen* nicht die Tradition eines Inhaltes bewahren darf, welchen die wissenschaftliche Forschung beseitigt hat.“ Diese Forderung wird aber in ihrer Allgemeinheit sogleich beschränkt durch den Hinweis auf die Gefahr, welche für den höheren Unterricht darin liegt, „wenn das für die wissenschaftliche Forschung erforderliche Spezialisieren mafsgebend wird für den Umfang der an die Schüler gestellten Ansprüche“; . . . „Die jede Zuversicht des Arbeitens ausschliefsende Häufung von Schwierigkeiten lasse eine Freudigkeit des Gelingens nicht aufkommen.“

Die erste die formale Bildung betreffende Forderung wendet sich zweifellos gegen eine Methode, welche ein Lernobjekt, das eine Aufgabe für den Verstand sein könnte, zu einer Aufgabe für das Gedächtnis macht; welche also einerseits eine Gelegenheit, die Denkkraft zu üben, ungenutzt vorübergehen läfst, andererseits dem Schüler eine sichere Stütze für sein Wissen vorenthält, um ihm dafür einen schwanken Stab zu bieten. Denn es braucht nicht erst bewiesen zu werden, dafs der Verstand ein verläfslicherer Führer auf dem Gebiete des Wissens ist als das Gedächtnis, und dafs diejenigen Kenntnisse, welche mit dem Gedächtnis allein erworben werden, die dauerhaftesten nicht sind. Da nun das Sprachwtissen an und für sich schon ungeheure Ansprüche an das Gedächfsnis stellt und eben deshalb so schwer zu bewahren ist, so mue das Ziel der Methode sein, soweit es irgend geht, die ander geistige Kraft in Thätigkeit zu versetzen und die Masse des reinen Gedächtnisstoffes zu vermindern. Wenn es also neben einer Methode, welche die Kenntnis des franz. Verbums durch das Memorieren von ca. 400 Verbal-Vokabeln erstrebt, eine andere gibt, welche dieselbe Kenntnis durch eine weit geringere Belastung des Gedächtnisses und eine weit gröfsere Beteiligung des Verstandes erreicht, so ist die erstere, die *mechanische*, verwerflich, und die letztere die richtige.

Noch ein anderer Gesichtspunkt ist gegen die mechanische Methode geltend zu machen. Es kommt nicht allein darauf an, dafs der Schüler das franz. Verbum auf die geistig nutzbringendste und nachhaltigste Weise lerne, sondern auch, dafs er es in möglichst kurzer Zeit lerne; das kann er aber nur durch die formale Methode. Wenn ein Unterrichtsziel auf dem formalen und dem mechanischen Wege zugleich zu erreichen ist, so ist der mecha-

nische Weg ein Umweg, der formale der Richtweg.*) Denke man sich einmal (zwar eine ungeheuerliche, aber meines Erachtens aufklärende Exemplifikation), die Verba muta sollten den Gymnasialschülern in der Weise beigebracht werden, daſs sie für sämtliche neun Muta je ein Paradigma einfach auswendig lernten, so würden die mittelmäſsig begabten sie nie ganz bewältigen. Die fähigen Köpfe aber würden dahin nur in verhältnismäſsig langer Zeit gelangen, d. h, wenn sie einen Teil der Lautveränderungsgesetze, die auch dem Unfähigen eine selbständige Konstruktion der Formen ermöglichen, aus der Vielgestaltigkeit der Einzelerscheinungen selber herausgefunden, mit anderen Worten die formale Stütze, die Lehrbuch oder Lehrer ihm vorenthalten, sich selbst verschafft hätten. Hieran mögen wir erkennen, daſs die *formale Methode* nicht nur den idealen Vorzug geistiger Gymnastik sondern auch den praktischen Nutzen einer möglichst schnellen Erreichung des Zieles hat. Dies im Détail ans Licht zu stellen will ich im Folgenden versuchen.

Klassifikation der Verben und Reihenfolge derselben im Unterricht.

Haupteinteilung.

Basedow hat den Vorschlag gemacht die Verben überhaupt nicht einzuteilen; sie seien eine einheitliche Wörterklasse, und was man unregelm. Verben zu nennen pflege, seien im Grunde regelmäſsige, die feststehenden Gesetzen der Lautveränderung folgten. Das ist nicht richtig; denn es bleibt bei noch so fein ausgearbeiteten Lautgesetzen ein Residuum von Formen, die sich nicht aus ihnen ableiten lassen, und Verba, welche derartige Formen besitzen, weichen eben dadurch von den übrigen jedenfalls ab. Übrigens entspricht dieser Vorschlag weder den Forderungen der Wissenschaft noch denen der Schule. Die Wissenschaft muſs finden und findet unterschiedene Klassen von Verben je nach deren verschiedener Herkunft. Und wenn die Schule sich alle Mühe gäbe die Verben nicht in Klassen zu teilen, so würden es die Schüler von selbst thun. Denn es ist eben unmöglich ein Verbum tono, tonui mit laudo, laudavi oder ein Verbum aller mit aimer als vollkommen gleich aufzufassen. Übrigens tritt Basedow mit der von ihm proklamierten Einheit der franz. Verben selbst in Widerspruch, indem er sie in Gruppen statt der Konjugationen teilt. Es kann sich also gar nicht handeln um

*) Als Beschränkung muſs freilich hinzugefügt werden, daſs es eine formale Methode gibt, die in das Lernobjekt formale Schwierigkeiten von auſsen hineinträgt der geistigen Gymnastik wegen. Eine solche Methode, die nicht als Mittel zum Zwecke des schnellen, sicheren Könnens, sondern um ihrer selbst willen da ist, kann allerdings noch weitere Bogen nach dem Ziele hin beschreiben als die mechanische.

Einteilung oder Nicht-Einteilung sondern nur um das Prinzip der Einteilung.

Für die Schule sind in dieser Richtung zwei Forderungen aufzustellen: einerseits mufs die Einteilung sich an den methodischen Gang, den die Behandlung des Verbums auf den verschiedenen Stufen nimmt, anschliefsen; andererseits mufs sie möglichst einfach, möglichst wenig eingeschaltet und kompliziert sein. In letzterem Falle wird sie entweder von Lehrer und Schüler nicht beachtet und ist dann überflüfsig; oder sie wird selbst zum Lernobjekt gemacht, und anstatt den Lernenden zu unterstützen, verdunkelt sie ihm das eigentliche Ziel des Unterrichtes: die sichere praktische Beherrschung der einzelnen (besonders der unregelm.) Verba.

Schon aus diesem Grunde mufs die Einteilung der historischen Grammatiken in *schwache*, *starke*, anomale und defektive Verba für die Schule verworfen werden. Denn die Schüler werden Schwierigkeiten haben die starken Verben von den anomalen zu unterscheiden; es kommt aber für sie viel weniger darauf an, dafs sie ein starkes von einem anomalen Verb zu unterscheiden vermögen, als dafs sie die starken wie die anomalen Verben einzeln können. Für die Absonderung der Defektiva gibt es einen inneren Grund überhaupt nicht; mit einem schulmäfsig methodischen Lehrgange ist sie jedenfalls nicht vereinbar. Die Einteilung in starke und schwache Verba ruft bei dem deutschen Schüler nur zu leicht Verwirrung hervor, weil die Stärke der romanischen Verben auf einem anderen Grunde ruht als die ihm bekannte der deutschen; nicht der Ablaut (wie im Deutschen) oder die Reduplikation (wie im Gotischen und Lateinischen) macht ein romanisches Verbum stark, sondern die Stammbetontheit des Perfects (Passé défini). Aufserdem beruht diese Einteilung so sehr auf der historischen Sprachentwickelung, dafs jüngere Schüler sie nicht begreifen würden: denn nicht blofs das Défini der starken Verba ist abweichend von dem schwachen oder für sie regelmäfsigen, sondern auch das Présent und häufig das Part. Passé und Futur. — Im Interesse der Schule aber eine von der Dietz'schen vollkommen abweichende Definition von starken und schwachen Verben zu geben, wie Siegl es thut, dafür scheint ein genügender Grund nicht vorzuliegen.

Die Einteilung der Verben nach *alten* (*archaischen*) und *modernen* (*herrschenden*) Konjugationen bei Ayer und Lücking ist ebenfalls rein wissenschaftlich und von den Verfassern auch thatsächlich nicht für die Unterstufen berechnet. Es liegt also auch keine Veranlassung vor ihre Unzweckmäfsigkeit für diese nachzuweisen.

Für den methodischen Lehrgang der Schule kommt es darauf an zuerst das Einheitliche, darnach das Mannigfaltige in der Formentwickelung darzustellen: zuerst das Herrschende, die Regel,

darnach das von dieser Regel Abweichende! Daher ist die von fast allen Grammatiken adoptierte Haupteinteilung der Verben in *regelmäſsige* und *unregelmäſsige* auch die richtige. Da wir die Regel dort finden müssen, wo hervorragend groſse Massen von Verben ihre Formen nach einem Prinzipe bilden, so ergeben sich als regelmäſsige Verben zunächst zweifellos drei Gruppen: die auf —er (aimer), die auf —ir (punir) und die auf —re (vendre). Als wesentliches Attribut der Regelmäſsigkeit tritt uns in jeder dieser Gruppen die vollkommene Gleichheit der Endungen entgegen. Auch der Stamm bleibt nahezu unverändert: wir bemerken nur a) orthographische Veränderungen bei den Verben auf -oyer, -uyer, -ayer (stammhaftes i in y vorklingenden Endungen und bei vaincre (c in qu vor vokalischen Endungen); b) Ausstoſsung der Endkonsonanten des Stammes im Singulier des Présent bei den Verben auf -ir (pun-iss-s, pun-iss-t wird pun-i-s, pun-i-t), c) Modifikation (nicht Veränderung) des Stammvokals vor den mit stummem e beginnenden Endungen der Verben auf -er und bei perdre im Sing. des Présent. (e muet in e ouvert: jette, appelle, sème; e fermé in e ouvert; aime, préfère; halb offenes in ganz offenes e: perds). Alle Verben, deren Endungen mit einer der drei Gruppen übereinstimmen und deren Stamm keine weitere Veränderungen als die genannten erleidet, müssen als regelm. bezeichnet werden; alle Verben, die in ihren Endungen mit keiner der drei Gruppen vollständig übereinstimmen und in ihrem Stamm den Endkonsonanten oder den Vokal *verändern*, sind unregelmäſsig.*)

Dieser Definition gemäſs müssen wir zu den drei Gruppen regelm. Verben noch eine vierte hinzufügen: die einfachen Verba auf -ir (dormir etc.). Sie haben mit der zweiten Gruppe gleiche Endungen und stoſsen, ebenso wie sie, im Sing. Prés. den Endkonsonanten des Stammes aus, unterscheiden sich aber von ihr, indem sie zwischen Stamm und Endung die Inchoativ-Ableitungssilbe -iss- nicht einschieben.

Konjugationen und ihre Reihenfolge.

Diese verschiedenen Gruppen regelm. Verben nennen wir nach dem Vorgange des Lateinischen und Deutschen Konjugationen; denn der Name, der an und für sich Nebensache ist, soll Fühlung behalten mit den dem Schüler bereits geläufigen Vorstellungen. Danach würde es also eine Konj. auf -er, eine auf -re und zwei auf -ir geben; die beiden letzteren aber können wir,

*) Einige Verba, die sich auf der Grenze zwischen regelm. und unregelm. bewegen und von den verschiedenen Gramm. bald diesen bald jenen zugewiesen werden, sollen hier in dem Abschnitt „Regelm. Verba“ behandelt werden.

wenn einmal die Infinitiv-Endung als bequemstes Unterscheidungszeichen angesehen werden mufs, füglich in eine zusammenfassen. So haben wir drei Konjugationen regelm. Verben, denen drei unregelm. entsprechen.

Aufserdem gibt es noch Verben, deren Infinitiv-Endung -oir ist. Diese weichen vielfach inbezug auf Stammes-Veränderung und auch in den Endungen von einander ab. Eine hervorragend grofse Masse gleichmäfsig konjugierter Verba zeigt sich in ihnen nicht. Aufserdem ist die Unveränderlichkeit des Stammes in keinem dieser Verben eine solche, wie wir sie in den als regelm. bezeichneten Verben gefunden haben. So werden wir die Verben auf -oir als eine vierte durchaus unregelm. Konjugation betrachten müssen. — Die zwei Verben devoir und -cevoir aus den Verben auf -oir als regelm. herauszustellen, dazu liegt auch nicht die geringste Berechtigung vor; man wäre ebenso wohl und besser befugt die Gruppe falloir, valoir regelm. zu nennen; denn hier findet wenigstens keine Stamm-Verkürzung im Passé défini und Participe passé statt; recev-oir, reç-us; val-oir, val-us.

Indem wir so drei regelm. und vier unregelm. Konj. aufstellen, befinden wir uns ebenso sehr im Einklange mit den meisten neueren Lehrbüchern*) wie mit der rein wissenschaftlichen historischen Darstellung, welche nur drei schwache Konj. kennt und die Verben auf -oir ausnahmslos den starken zuweist. In diesem Punkte treffen also die Forderungen des Unterrichtes mit den Resultaten wissenschaftlicher Forschung in erfreulicher Weise zusammen.

Was die *Reihenfolge* der Konj. bei der Durchnahme betrifft, so habe ich mich zu erfahren bemüht, auf welchem Wege die alte Ordn. der 4 Konj. bei Plötz und manchen anderen (1. -er, 2. -ir, 3. -oir, 4. -re) zustande gekommen ist, zumal sie ja auch von den fortgeschritteneren Grammatiken nach Ausmerzung der dritten Konj. gewöhnlich beibehalten ist. Dem Lateinischen ist diese Ordnung nicht entsprechend, darnach müfste sie sein: 1. -er, (2. -oir), 3. -re, 4. ir. Ginge es nach der Masse der in jeder Konj. vorhandenen Verben, so müfste die 3. auf -oir zuletzt kommen. Bei Auslassung der Verben auf -oir finden wir zwar das Massen-Prinzip durchgeführt; aber von welchem Belang kann eine so äufserliche Ordnung für den methodischen Unterricht sein? Am wahrscheinlichsten ist wohl die Erklärung von Plötz in der Nouvelle Grammaire, dafs diese Ordnung in den franz. Grammatiken üblich ist. Ist dieser Zopf also noch gar ein ausländischer, so kann es uns um so gröfseres Vergnügen machen ihn abzuschneiden. —

Die der mechanischen entgegengesetzte formale Methode

---

*) Plötz (Nouvelle Grammaire), Georg, Benecke, Albrecht (Noiré), Gerlach, Schmitz, Heiner, Klotzsch.

mufs darauf ausgehen in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen das einheitliche Prinzip in helles Licht zu stellen. Nun lassen sich sämtliche Formen eines jeden Verbums aus einem einheitlichen Stamm entwickeln (mit Ausnahme weniger Formen der unregelm. Verben); es zeigen sich ferner in allen regelm. und unregelm. Verbal-Gruppen dieselben Endungen (so dafs die Verschiedenheit der Konj. wesentlich auf dem zwischen Stamm und Endung Eingeschobenen, dem Bindevokal (Kennlaut) oder der Ableitungssilbe beruht); dieser letzteren Regel folgen nun nicht das Participe passé, der Singulier des Présent und des Passé défini der sogen. 1. Konj. und gewisse Formen der Hilfsverben avoir und être. In jedem Verbum aller Konj. sind die Präsens-Endungen

s, s, t, ons, ez, ent;

nur in der 1. Konj. sind sie im Sing. verschieden;

—, s, —, ons, ez, ent.

In jedem Verbum aller Konj. sind die Défini-Endungen:

s, s, t, ^mes, ^tes, rent.

Nur in der ersten Konj. lauten sie:

(i) s, —, ^mes, ^tes, rent.

Alle Verben aller Konj.-Gruppen hängen die Präsens-Endungen an den Stamm ohne Bindeglied. Ausgenommen sind nur die Inchoativa auf -ir, welche in allen sechs Formen -iss- zwischen Stamm und Endung einschieben, und wieder die Verben auf -er; sie verfahren abweichend von jeder der Konj.-Gruppen, indem sie nur im Singulier den Bindevocal e einschieben. Den Pluriel aber bilden sie ganz wie die übrigen:

-e-, -e-s, -e-, -ons, -ez, -ent.

Dadurch aber, dafs die alte 1. Konj. in verschiedenen Punkten von den gesamten übrigen Konj.-Gruppen abweicht, wird sie ungeeignet für den Anfänger die erste zu sein. Wenn wir sie mit den drei anderen regelm. Konj.-Gruppen vergleichen, der auf -re und den beiden auf -ir, die überall vollkommen gleiche Endungen aufweisen, so kann kein Zweifel sein, dafs diese die Regel repräsentieren, jene die Ausnahme, und dafs sie deshalb ans Ende gehört. Da es darauf ankommt dem Anfänger ein möglichst prägnantes Bild der franz. Konj. zu geben, so müssen wir eine Gruppe suchen, die an den unveränderten Stamm die (aufser in der Konj. -er) überall vorkommenden Endungen hängt. Diese Gruppe bilden die Verben auf -re, welche nur in einer einzigen Form eine Abweichung von dem allgemeinen Gesetze zeigen, in der 3. Sing. Prés. de l'Indicativ, wo sie nach d das t der Endung abwerfen: vend (-t). Unter diesen aber gibt es ein Verbum, das auch diese Abweichung nicht hat und deshalb ein Idealbild der franz. Konj. gibt: **rompre.** Dieses Verbum müfste

daher die Konj. eröffnen als erstes Paradigma.*). Der Gruppe der Verba auf -re am nächsten stehen die einfachen auf -ir, welche ebenfalls die Endungen der franz. Konj. an den Stamm hängen, der nur insofern eine Änderung erfährt, als sein Endkonsonant im Sing. des Prés. abgestofsen wird (dor(m)-s, dor(m)-t). Zu dieser kleinen Unregelmäfsigkeit fügen die Inchoativa auf -ir noch diejenige, dafs sie im Plur. des Prés. de l'Ind., im Imparf. de l'Ind. und im Part. prés. die Ableitungssilbe -iss- zwischen Stamm und Endung schieben. Zum Schlufs kommt die unregelmäfsigste der regelm. Konjugationen, die Gruppe -er. Streng methodisch mufs also die Reihenfolge der Konjugationen sein:

I.	II.		III.
	a. reine,	b. erweiterte.	
-re		-ir	-er.

Die Hilfsverba **avoir** und **être** sind ihrem formalen Charakter nach die unregelmäfsigsten von allen franz. Verben. Dennoch sind sie zur Bildung der einfachsten Sätze so unbedingt erforderlich, dafs sie, wie es auch in allen Lehrbüchern geschieht, gleich anfangs mechanisch eingeübt werden müssen; freilich mit Unterschied; denn bei être wird auch der Anfänger die Endungen in den meisten Zeiten selbständig anfügen können.

Allgemeine Bemerkungen über die formale Behandlung des Verbums.

Lautgesetze.

Das Hauptziel des Lehrers bei Behandlung des franz. Verbums darf nicht gefunden werden in der formalen Bildung, die event. durch diesen Teil des franz. Unterrichtes mitgeteilt werden kann, sondern darin, dafs der Schüler das Verbum schliefslich könne. Wäre die formale Bildung das Hauptziel, so könnte man, wie es geschehen ist, zu den vorhandenen Schwierigkeiten neue hinzufügen, die formalen Denkaufgaben häufen**) und damit das Können des Verbums hinausschieben. Das aber wäre vom Übel. Wir müssen bedenken, dafs die Zeit unserer höheren Jugend reichlich mit Lernaufgaben besetzt ist und dafs diejenige geistige Kraft, die wir über das durchaus erforderliche Mafs hinaus auf diesem Gebiete verbrauchen, für andere eben nicht mehr vorhanden ist. Die formale Methode mufs gewählt werden

*) Der Gedanke ist von Steinbart, der allein von den mir bekannten Grammatikern mit rompre beginnt. In den wissenschaftlichen Gramm. finden wir dieselbe Erscheinung bei Ayer.

**) Als eine überflüssige Häufung der Schwierigkeiten ist es anzusehen, wenn Basedow den Stamm vermittelst Regeln aus dem Infinitif entwickeln lassen will.

nicht blofs, weil die Schüler so wenig wie möglich rein mechanisch lernen sollen, sondern auch, wie wir gesehen haben, weil sie uns schneller zum Ziele führen kann als die mechanische. Das kann sie aber nur, wenn sie mit geringen Mitteln viel zu erreichen sucht.

Aufserdem aber ist es ein entschiedener Irrtum, wenn man glaubt, dafs die Intensität der erzielten formalen Bildung zu der Masse der angewandten formalen Mittel in geradem Verhältnisse stehe; eher könnte man das Gegenteil behaupten. Wir haben oben gesehen, dafs die historische Entwickelung des Französischen aus dem Lateinischen für den jugendlichen Geist keinen formalen Wert haben kann, weil sie die Anwendung massenhafter Lautgesetze erfordert und dadurch nicht Klarheit sondern Verwirrung des Denkens hervorbringt. Auch bei dem franz. Verbum kann etwas Ähnliches geschehen. Sicherlich ist hier diejenige Methode, welche dem Schüler in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen das einheitliche Gesetz enthüllt, welche ihn befähigt mit Hilfe von Regeln die scheinbar unregelmäfsigsten Formen selbständig zu bilden, die beste. Aber es gibt hier eine Art für jede einzelne Erscheinung ein Gesetz aufzustellen und auch die Hauptgesetze so minutiös zu detaillieren, dafs ihr Verständnis schwer, ihre Einprägung noch schwieriger, ihre leichte, bequeme Anwendung schier unmöglich wird. Nun beginnt der Schüler Mittel und Zweck zu verwechseln; er meint, die Kenntnis des Gesetzes, weil sie so erschwert ist, sei das wichtigere; er sieht nicht ein, dafs diese nur insofern Wichtigkeit hat, als sie ihn befähigen soll das eigentliche Ziel, das Können des Verbums, zu erreichen, und dafs er, wenn das Ziel erreicht ist, das Gesetz ruhig vergessen mag; und indem er nicht daran denkt das Mittel zu benutzen, lernt er die Formen nicht durch das Gesetz, sondern neben dem Gesetz mechanisch. Hierin scheinen mir die in der Einleitung gemachten Monographieen alle des Guten ein wenig zu viel gethan und mehr für die Lehrer als für die Schüler gearbeitet zu haben. So gibt Basedow 35 Lautgesetze, nach denen die Laut-Veränderungen aller Verben auf einigen 20 Seiten durchgenommen werden. Siegl braucht 9 Seiten, um seine 18 zumteil sehr umfangreichen Lautgesetze zu entwickeln. Am wenigsten trifft Schneitler dieser Vorwurf, dessen 19 Lautgesetze meist ziemlich kurz gefafst sind; aber auch er hat Regeln, die ich keinen Schüler lernen lassen möchte, weil ich mir keinen Erfolg davon versprechen kann, z. B. die folgende: „Endigt ein Stamm auf einen einfachen Konsonanten, so tritt (die 1. Konj. ausgenommen) für den Vokal der letzten Stammsilbe vor stummen Endungen Umlaut [er meint Ablaut] ein, wenn dadurch der dem umgelauteten Vokale vorangehende Konsonant keine wesentliche Veränderung erleidet.“ Dieses Gesetz erfordert zu seinem Verständnisse zwei Erläuterungen; 1) was Umlaut ist, 2) was

unter wesentlicher Veränderung eines Konsonanten zu verstehen ist: „Unter Umlaut verstehen wir die Verwandlung von ou in eu, von u in oi, von e in ie, von e vor v in oi. — Ein Konsonant wird „wesentlich“ verändert, wenn er nicht durch eine einfache orthographische Mafsregel (z. B. eine Cédille) seinen ursprünglichen Wert wiedererlangt [recht unklar! — S. denkt an die Verben -cevoir]. So würde z. B. das c in coudre durch den Umlaut wesentlich verändert, denn in couds wäre es scharf. — Ausgenommen von diesem Gesetze sind nur moudre und prendre“ — und vêtir? — In dieser Regel mufs der Schüler sich eine solche Masse schwerverständlichen Détails einprägen, dafs er zu ihrer selbständigen Anwendung nie gelangen, dafs er in mouvoir den Ablaut nie eintreten lassen wird, wenn er nicht vielmehr weifs, dafs mouvoir den Ablaut hat. Und wozu die ganze Regel? Mag man doch den Schüler wissen lassen, was Umlaut ist; mag er Verben sich merken, in denen er vorkommt! — Vor allem aber, wo ist das historisch-wissenschaftliche Fundament, auf dem eine solche Regel, nach welcher der Ablaut von der Beschaffenheit der vorhergehenden Konsonanten abhängt, ruht? — Ganz überflüssig ist auch das dritte Lautgesetz bei Basedow: „E fermé — geschrieben ai, e vor ess, oder ê — wird zu e ouvert in den stammbetonten Formen der ersten Klasse.“ Dafs ai und e eine verschiedene Aussprache hat in den Formen aime-aimons, presse-pressons, prête-prêtons, kann man viel bequemer ohne Regel lernen. Ich bin der Ansicht, dafs man entweder wenige, kurze, leicht fafsliche Regeln finden mufs, mit denen die Schüler bequem operieren können, oder die ganze formale Methode für das franz. Verbum aufgeben soll.

Auch in der Durchführung der Einheitlichkeit des Stammes kann man zu weit gehen, wie Schneitler es thut, wenn er das Passé déf. mis vom Stamme mett- vermittelst folgender ungeheuerlicher Bildungen ableitet: mettis, meitts, meis (allerdings afrz.) mis; oder wenn er in der 2. Konj. die inchoative Erweiterung für alle Zeiten festhält und das Passé déf. punis aus puniss-is entstehen läfst und punisse (Imp. Subj.) aus punississe. Ähnliche Mifsbildungen lassen sich zwar einzeln im Altfranzösischen nachweisen — hunesistes = honistes, choisisismes = choisismes, garesist, suffrisist, conquesissier, nouresis, attendrisist, und sogar im Futur garistra — aber durchgedrungen ist die Inchoativform in diesen Zeiten nie. Abgesehen davon, dafs derartige Ableitungen dem Schüler die Erlernung der Konj. nicht erleichtern, gibt es doch auch für das Streben nach Einheitlichkeit im Aufbau des Verbums eine Grenze in den feststehenden Thatsachen der historischen Sprachentwicklung, denen direkt ins Gesicht zu schlagen wir auf jede Weise vermeiden müfsten. —

In anderer Beziehung geht Basedow zu weit, wenn er die

Auffindung des Stammes aus dem Infinitif dem Schüler mit Regeln beibringen will, die volle 4 Seiten lang sind. Da finden wir z. B. den Satz: „Die Komposita von soudre haben durch das zwischen Stamm und Endung eingeschobene d das v des Stammes verloren und l in u verwandelt.“ Sollte ein Knabe glücklich genug sein nach dieser Anweisung den Stamm von absoudre richtig als absolv — herauszufinden, so wird die Regel ihm schwerlich behülflich sein denselben im Gedächtnis zu behalten. Da man den Schüler nicht alles finden lassen kann, sondern ihm, zumal bei den unregelm. Verben, einen festen Punkt geben mufs, auf dem er fufsen kann, so ist nichts natürlicher, als dafs man ihm sagt: der Stamm von absoudre ist absolv —. Dann mag er an der Hand von wenigen ihm geläufigen Lautgesetzen sich klar machen, wie absoudre von absolv — (und nicht umgekehrt) der historischen Wahrheit gemäfs entstanden ist; und reichen seine Lautgesetze und keine Lautgesetze überhaupt dazu aus die Ableitung zu finden, so mag er die beiden Formen einfach lernen: also der Stamm von asseoir ist assey—. — Alles auf Regeln zu bringen, ist eben, wie gesagt, weder möglich noch nützlich.

Graphische Darstellung.

Formale Schule ist auf unteren Klassen ohne graphische Unterstützung undenkbar. Denken wir uns aus dem Schulzimmer die Wandtafel weg, so müssen wir auf formale Behandlung des lateinischen, griechischen oder französischen Verbums verzichten und mechanisch aus den Lehrbüchern lernen lassen. Das Wort des Lehrers allein könnte die Einheit und die Verschiedenheit in der Struktur des Verbums niemals zu klarer Anschauung bringen, die Schrift des Lehrers und das Auge des Schülers sind hier die wirksamsten Agentien. Es kommt nun freilich sehr darauf an, in welcher Weise die Formen an der Wandtafel aufgeschrieben und zusammengestellt werden, das heifst auf die Art der *graphischen* und — man darf auch sagen — der *plastischen Darstellung*. Die erstere hat zum Zwecke das Gleiche und das Verschiedene in der Bildung der Formen scharf voneinander abzuheben, und zwar indem eine dem Letzteren als dem Wichtigeren, Schwierigeren ein starkes Relief gibt. So z. B. halte ich nicht für richtig bei der Durchnahme des ersten Verbums rompre das Imparfait blofs in Stamm und Endung getrennt anzuschreiben:

romp-ais
romp-ais
romp-ait
romp-ions
romp-iez
romp-aient.

Nachdem man das Présent durchgenommen, ist dem Schüler zweierlei bekannt: der Stamm romp- und die in den meisten Temps wiederkehrenden Personen-Endungen s, s, t, ons, ez, ent. Beides bleibt im Imparfait, das sich vom Présent nur durch den Bindevocal unterscheidet; dieser muſs daher durch Unterstreichen hervorgehoben werden. Also:

romp-**ai**s
-**ai**s
-**ai**t
-**i**ons
-**i**ez
-**ai**ent.

Vielleicht thut man gut bei dormir diese Darstellung noch einmal zu wiederholen; bei punir kann das Imparfait keine Schwierigkeiten mehr machen; hier kommt es darauf an das zwischen den bekannten Stamm und die bekannten Imparfait-Endungen tretende —iss— hervorzuheben; pun-**iss**ais etc. Jedenfalls darf man den unveränderten Stamm bei jeder Zeit nur einmal hinschreiben. Man kann aber auch hier wieder zu weit gehen, indem man eine Form durch zu vielfache Einteilung zersplittert und dadurch unanschaulich macht. So würde ich nicht raten die Endung von aim-assions nach Basedow in das „Tempus-, Modus- und Personenzeichen“ auseinanderzureiſsen: aim-ass-i-ons, sondern sich möglichst an die Zweiteilung zu halten. Was Basedow mit Recht will, erreicht man auch, indem man zunächst das Bekannte hinschreibt (also Stamm und die Endungen des Prés. du Subj. aim- und -e, -es, -(et), -ions, -iez, -ent), und das neuhinzu- und dazwischentretende -ass- zuletzt direkt vor die letzteren schreibt in gröſseren Buchstaben oder unterstrichen: aim-ASSions. Dieser graphischen Darstellung müſste dann die typographische im Lehrbuche genau entsprechen; auch hier müſste das Unterscheidende den Augen des Schülers in so aufdringlicher Weise entgegentreten, daſs er es unbedingt nicht übersehen kann. Daſs hierin in den herrschenden Lehrbüchern viel vernachlässigt wird, brauche ich nicht zu erwähnen; viele versuchen nicht einmal Stamm und Endung zu scheiden. Und doch kann sich das formal Charakteristische des Passé déf. von rompre dem Geiste nicht einprägen, wenn es gedruckt wird

rompis, romp-is oder auch **romp-is**

sondern nur in dem Druck wie bei Steinbart: romp-i-s oder, wie ich vorziehen würde, romp-is.

Die plastische Darstellung hat die Aufgabe die zusammengehörigen Formen als Einheit zur Anschauung zu bringen. Mit der kleinsten Einheit, dem Temps, geschieht das auch fast durchgängig in den Lehrbüchern; nur einzelne schreiben bei unregelm. Verben die Formen eines Temps in eine Zeile:

déchois, déchois, déchoit, déchoyons, déchoyez, déchoient.

Das ist nicht nur ganz unplastisch sondern eine unverantwortliche Erschwerung des Lernens. Die gröfseren Einheiten dagegen d. h. die Zeiten gemeinsamer Bildung: Prés. de l'Ind., du Subj. Imparf. de l'Ind., Impératif, Part. Prés. — Passé défini und das sonderbarerweise sogenannte Imparfait du Subj. — Infinitif, Futur, Conditionnel — Part. passé treten uns in den Lehrbüchern selten als Einheiten entgegen. Dieser Mangel macht sich besonders nachteilig fühlbar bei den unregelm. Verben, die in der gewöhnlich beliebten Darstellung in der That schwer zu lernen sind. Wenn man von diesen einige Hauptformen nebeneinander stellt und die übrigen darunter in fortlaufenden, kleingedruckten Zeilen folgen läfst, so ist der Schüler jedesmal, wenn er ein Verbum lernen oder repetieren will, gezwungen Wort für Wort durchzulesen, während bei bildlich greifbarer Zusammenstellung der zusammengehörigen Formen, verbunden mit typographischer Anschaulichkeit, ein Blick genügt, um die charakteristischen Besonderheiten eines Verbums von neuem zu erfassen. Hier möchte ich auch auf einen Übelstand hinweisen, der sich an vielen Schulen wohl nicht blofs zum Nachteil des sprachlichen Unterrichts der Unterstufen geltend macht: den Übelstand zu kleiner Wandtafeln. Es ist durchaus nötig, dafs im Laufe der Durchnahme eines Verbums die obigen Zeitengruppen und nach Durchnahme aller regelm. Konj. die gleichen Zeiten derselben zusammengestellt, das Bild eines unregelm. Verbums (s. den letzten Abschnitt) vollständig und übersichtlich, d. h. ohne gedrängte Schrift gegeben werden könne. Dazu reichen aber die zierlichen Brettchen, die man nach längerem Suchen irgendwo an der Wand hangen oder auf schwankem Gestelle in einer Ecke verschwinden sieht, bei weitem nicht aus. Es wäre überhaupt an der Zeit, dafs diese abscheulichen schwarz-glänzenden rasselnden und klappernden Bretter, von denen stets ein Stück unbrauchbar wird durch den Lichtreflex, als ein ganz unpraktisches Unterrichtsmittel aus unseren Schulen beseitigt und nicht eine sondern zwei grofse solide Schiefertafeln, neben einander in die Wand eingelassen, an deren Stelle gesetzt würden.

Terminologie.

Ein trauriges Bild der Zersplitterung in unseren Lehrbüchern gewährt die bei der Konj. angewandte *Terminologie*. Einige geben sie deutsch, andere lateinisch, die Mehrzahl französisch. Ich schliefse mich entschieden den letzteren an. Wenn die lateinische Bezeichnung der Zeiten, die für das Griechische, Englische und Deutsche durchgedrungen ist, für das Französische ausreichte, so würde sie vorzuziehen sein. Aber das Passé défini und das Passé antérieur kann man nicht lateinisch bezeichnen, und so werden wir zu Sprachmengerei veranlafst.

Siegl gibt die Namen deutsch, lateinisch und französisch; in den ersteren möchte er die eigentliche Bedeutung der Zeiten zu philosophisch exaktem Ausdruck bringen und beschenkt uns mit folgenden herzbeklemmenden Bezeichnungen: „Eintretende und dauernde Gegenwart anzeigender Art, Präsens des Indicativs, Présent de l'Indicatif. — Eintretende und dauernde Vergangenheit verbindender Art, Präteritum des Conjunctivs, Prétérit du subjonctif. — Bedingende verbindende Art der Mitvergangenheit (conditionaler Conjunctiv des Imperfects), Imperfect des Futurs, Conditionnel présent.“ — Auch die unter mannigfachen Variationen gewöhnlichste Art der französischen Benennung

Présent.	Passé indéfini.
Imparfait.	Plusqueparfait.
Passé défini.	Passé antérieur
Futur (simple).	Futur antérieur.
Conditionnel présent.	Conditionnel passé.

ist nicht unübertrefflich. Der Namen Passé indéfini bezeichnet nur einen Teil des Gebrauchs dieser Zeit (Alexandre a conquis l'empire des Perses); gewöhnlich ist die dadurch ausgedrückte Vergangenheit recht bestimmt, nämlich die der Gegenwart kurz vorausgehende (J'ai écrit la lettre ce matin) oder in sie hineinreichende (J'ai travaillé toute cette matinée). Aufserdem wird das Passé indéfini, wie jeder Lehrer des Französischen weifs, von den Schülern fortgesetzt mit dem Passé défini verwechselt. Da nun das Passé défini vom Imparfait und Passé indéfini gerade dadurch verschieden ist, dafs es eine in der Vergangenheit durchaus abgeschlossene, fertige Handlung bezeichnet, die auch zu der Gegenwart in gar keiner Beziehung steht, so ist die einfachste Bezeichnung dafür Passé oder Prétérit. Das letztere Wort wird mehrfach gebraucht, aber nur einmal (bei Ayer) finde ich die entsprechende zusammengesetzte Zeit Prétérit antérieur genannt, sonst fast immer Passé antérieur. Es scheint also Passé die der bisherigen Gewohnheit entsprechendste Benennung zu sein. Das Passé indéfini wird vielfach Parfait genannt, und sein Gebrauch stimmt ja auch vollkommen mit demjenigen Gebrauche des lat. Perfects überein, der dem Anfänger der geläufigste ist. Das natürlichste Prinzip ist jedenfalls, dafs wir die aus dem Lat. bekannten Tempus-Begriffe mit ihren Namen ins Franz. hinübernehmen, sobald der Gebrauch der betr. franz. Zeit es zuläfst. Deshalb schlage ich die folgenden Benennungen vor:

Présent.	Parfait.
Imparfait.	Plusqueparfait.
Passé.	Passé antérieur.
Futur.	Futur antérieur.
Conditionnel.	Conditionnel antérieur.

Damit haben wir auch den verdunkelnden Wechsel der Ad-

jektiva passé und antérieur und des Substantivs mit dem Adjektiv Passé vermieden.

Schon aus formalen Gründen halte ich es für unwichtig, dafs man diejenigen Zeiten, welche mit dem Passé und Passé antérieur aufs engste zusammenhangen, Imparfait und Plusqueparfait du Subjonctif nennt; ist doch das lat. Plsqpf. Conj. im Franz. eine einfache Zeit geworden, eben das sog. Imparfait du Subjonctif. Deshalb möchte ich dem Vorgange Siegls (Prétérit du Subjonctif) folgen und sie Passé du Subjonctif, Passé antérieur du Subjonctif nennen. Die Unterscheidung der Partizipien und Infinitive als Participe présent, Participe passé, Infinitif présent, Infinitif passé ist so ausnahmslos, dafs man sie wohl beibehalten wird, obgleich die dem Lat. und ihrer Zusammensetzung entsprechendere Bezeichnung sein würde Participe parfait, Infinitif parfait für die Formen ayant aimé, avoir aimé; das einfache aimé mag dann zum Unterschiede den Namen Participe passé behalten.

Die regelmäfsigen Konjugationen.

Für ein streng methodisches Fortschreiten ist als Hauptforderung anzusehen, dafs man das Zusammengehörige, einander Ergänzende und Bedingende nicht auseinanderreifse, sondern von der kleinsten Einheit zu der gröfsten, vom Einzelbilde zum Gesamtbilde stufenweise fortschreite. Was würde man wohl zu einem Lehrer sagen, der von vornherein den Schülern eine Zusammenstellung aller vier Konjugationen in die Hand gäbe, sie auf die charakteristischen Unterschiede aufmerksam machte und danach erst begönne das Présent der ersten Konj. durchzunehmen? Man würde erstaunen über die fundamentale Verkehrtheit eines Verfahrens, das Dinge mit einander vergleichen läfst, bevor man sie einzeln kennen gelernt hat. Ein Vergleich der vier Konj. setzt die genaue Kenntnis jeder einzelnen voraus. Die Kenntnis einer Konj. ist die Kenntnis der verschiedenartig gebildeten Tempus-Gruppen, aus denen sie besteht und von denen man wiederum ein Gesamtbild erhalten kann, wenn man die zu ihnen gehörenden einzelnen Tempora durchgenommen hat. Damit ist m. E. der methodische Gang mit äufserster Klarheit vorgeschrieben. Das erste Wissensziel, auf welches man als Lehrer hinzuarbeiten hat, ist das Présent de l'Indicatif von rompre, das zweite die Präsens-Gruppe, das dritte sämtliche Zeitgruppen dieses Verbums oder die 1. regelm. Konj., das vierte sämtliche regelm. Konj. oder das regelm. Verbum.

Die Behandlung der vier Konjj. nebeneinander zeitenweise ist zwar sehr verbreitet, aber darum nicht minder verwerflich als ein Verfahren, welches das ideale und das praktische Ziel dieses Unterrichtsgebietes, formale Schulung und schnelles Können, gleich weit aus dem Auge verliert. Es ist selbstver-

ständlich, dafs die charakteristischen Eigentümlichkeiten der kleineren und gröfseren Formen-Einheiten einen schärferen, nachhaltigeren Eindruck im Geiste des Schülers zurücklassen, wenn sie viermal zu verschiedenen Zeiten, als wenn sie nur einmal vor ihm entwickelt werden; dafs er z. B. den Begriff des franz. Imparfait vollkommener fafst, wenn er zuerst das Imparfait von rompre mit Hilfe des Lehrers bildet und danach dreimal die Imparfaits von dormir, punir, aimer selbständig findet. Es ist ferner selbstverständlich, dafs das gleichzeitige Betreiben aller Konjj. es schwieriger macht die Besonderheiten jeder einzelnen sich fest einzuprägen, die Konjj. aus einander zu halten. Diese Behandlungsweise ist nicht blos unpraktisch sondern auch durchaus unpädagogisch insofern, als sie das belebendste, beglückendste Gefühl, das die Schüler beim Unterricht empfinden können, das Gefühl, aus dem sich ihre Lust zum Lernen und ein frohes, frisches Zusammenleben mit ihrem Lehrer in der Klasse entwickelt, sorgfältig fernhält: die Freude am eigenen Erwerb, die sie dreimal empfinden, wenn sie im Besitz der 1. Konj. die folgenden fast ganz aus eigener Kraft konstruieren können. Meine Ansicht ist daher, dafs eine ungeschicktere Stoffverteilung als die im zweiten Teil der Elementargrammatik von Plötz schwerlich zu finden ist. Unter dem falschen Prinzip der gleichzeitigen Behandlung aller vier Konjj. spricht er folgendermafsen jeder Methodik Hohn: Lect. 60 zwei Grundformen, Infinitif und Part. passé (er übt also den Gebrauch des Infinitif vor dem Gebrauch der tempora finita, und das Participe, dessen Kompositionen erst 72—74 folgen, macht hier seine Antrittsvisite); 62 Prés. de l'Ind.; 63 (anstatt des Imparfait, das unbedingt auf das Présent folgen mufs) das Passé defini; 65 alle Grundformen; so können die Präsensformen des Impératif (66) vom Présent glücklich durch 3 Lektionen getrennt werden; 67 Futur und Conditionnel, wieder ein ganz anderes Bild, das den Impératif vom Imparfait (68) trennt, damit doch nur ja nicht die gleich zu bildenden Formen so langweilig zusammenstehen. Dem bisherigen Verlaufe nach würden wir nun erwarten, dafs der Abwechselung wegen jetzt vielleicht das Imparfait du Subjonctif käme — nein, nun bekommt er plötzlich ein methodisches Rühren, bringt das Participe Présent und Gérondif, das freilich syntaktisch ein Jahr zu früh kommt, dann das Présent du Subjonctif (70) und das Imparfait du Subjonctif zuletzt. — Wenn hier überhaupt ein Gedanke zu erkennen ist, so ist es der durch den ganzen Schul-Plötz sich zeigende Abscheu vor allem Systematischen: es scheint so, als würfe er alles wie Kraut und Rüben durch einander, als liefse er die ganze Methodik in die Brüche gehen blos deshalb, um nur ja nicht systematisch zu erscheinen. Nun fällt aber, wie Plötz offenbar

nicht bemerkt hat, für das franz. Verbum die methodische und die systematische Behandlung vollkommen zusammen. *)

Von den bekannten Bildungsregeln ist bei der regelm. Konj. durchaus abzusehen. Die Endungen der Zeiten müfsten unter allen Umständen (auch neben den Bildungsregeln) gelernt werden, und da wir devoir nicht mehr für regelm. halten, so genügt die Kenntnis der Endungen, um alle Formen zu bilden. Nur eine mufs gegeben werden, die einzige, welche wissenschaftlichen Fond hat; die Bildungsregel sei das Futur und Conditionnel.

Dagegen empfiehlt es sich nach Abschlufs der regelm. Konj. die Formen mit einander zu vergleichen und die Schüler die Ähnlichkeiten auffinden zu lassen. Dann mögen sie entdecken, dafs die 1. und 2. Plur. Prés. de l'Ind. und Prés. du Subj. sich nur durch das i der Endung unterscheiden, dafs man das Imparf. de l'Ind. und das Part. prés. leicht finden kann, wenn man die Endung der 1. Plur. Prés. de l'Ind. in ais und ant verwandelt; dafs das Prés. du Subj. vor uns steht, wenn wir von der 3. Plur. Prés. de l'Ind. nt fortlassen (achètent, achète), und das Imparf. du Subj., wenn wir an die 2. Sing. des Passé —se hängen (aimas, aimasse); dafs die 3. Sing. Imp. du Subj. von derselben Form des Passé nur durch einen Circonflexe verschieden ist. Denn die Kenntnis dieser Ähnlichkeiten ist eine vortreffliche, keineswegs zu verachtende Unterstützung bei der Erlernung der unregelm. Verbalformen. Aber eine so sonderbare Regel die Schüler lernen zu lassen, wie „das Prés. du Subj. wird *gebildet*, indem man von der 3. Plur. Prés. de l'Ind. -nt fortstreicht", ist

---

*) Ganz in derselben Weise ist das Buch bis zu Ende gearbeitet. Man prüfe, wie er die Pronoms behandelt. Ist hier eine Spur von Methode zu entdecken: Auswahl des Wichtigen und Notwendigen, Aufsteigen vom Leichten zum Schweren? — Nicht System, nicht Methode — Wirrwarr und weiter nichts! Die Brauchbarkeit des Schul-Plötz für vernünftigen, methodischen Sprachenbetrieb ist mit Lekt. 60 der Elementar-Grammatik definitiv abgeschlossen. Die Auswahl der Vokabeln ist zwar auch im zweiten Teil der „Elementar-Grammatik" nach Qualität und Quantität unübertroffen; aber wir dürfen doch nicht vergessen, dafs der gröfsere Teil der Sätze (vielleicht in Folge dieser Auswahl) von ermüdender Trivialität ist. Soll man nun blofs der Vokabeln wegen ein nach der wissenschaftlichen Seite verwerfliches Lehrbuch beibehalten? oder ist es nicht besser, auf die Gefahr hin die Schüler ein paar Vokabeln zu viel lernen und wieder vergessen zu lassen, ein von gesundem, methodisch-wissenschaftlichem Geiste durchwehtes Buch zu wählen, wie das von Steinbart oder Benecke? Geradezu gefährlich aber für die Entwickelung logischen Denkens und zu gedankenloser Phrasenmacherei anregend ist die „Schulgrammatik". Die Beispiel-Sammlung allerdings ist hier vortrefflich und der Übersetzungsstoff — in verführerischer Weise! — bequem.

schon deshalb nicht zu billigen, weil die Regel eine thatsächliche Unrichtigkeit enthält.

Erste Konjugation — romp-**re**.

Bei dieser einfachsten Konj. mufs vor allem die Gleichheit der Endungen in allen Zeiten (mit Ausnahme des Futur und Conditionnel, dessen Endungen das Prés. und Imparf. von avoir sind):

s s t ons ez ent
(Passé) ^mes ^tes rent

zum Bewufstsein gebracht werden. Sie sind daher an der Tafel bei dem Prés. de l'Ind. stark hervorzuheben und bei jeder neuen Zeit nach dem Stamme unter dem Diktat eines Schülers hinzuschreiben; erst zuletzt ist dasjenige, was die anderen Zeiten vom Prés. de l'Ind. unterscheidet, der Bindevokal oder die Ableitungssilbe, direkt ihnen vorzuschreiben. Die erste Gestalt des Prés. du Subj. wird also gleich dem Prés de l'Ind. sein, dann mit Hinzufügung der stark unterstrichenen Bindevokale: romp-**e**s, romp-**e**s, romp-**e**t, romp-ions, romp-iez, romp-ent (die 3. Plur. bleibt hier wie überall der bezügl. Form des Prés. de l'Ind. gleich.) Danach kommt das 1. *Lautgesetz*, das hier wie das folgende in der dem augenblicklichen Bedürfnis gemäfs beschränkten Form gegeben wird: Die Endung **s** tritt *nicht* an die 1. Person*) *nach* dem Bindevokal **e**. 2. *Lautgesetz*: Die Endung **t** *fällt ab nach* dem Bindevokal **e**. So erhalten wir, nachdem s und t weggelöscht, richtig: romp-**e**, romp-**e**s, romp-**e**, romp-**i**ons, romp-**i**ez, romp-ent. Ebenso wird das Imparfait angeschrieben mit Hervorhebung der Bindevokale **ai, i.** Unter das Prés. de l'Ind. kommt der Impératif, unter das Prés. du Subj. das Participe présent.

Nach den Présent-Formen kommen die Passé-Formen, das Passé selbst mit Hervorhebung des Bindevokals **i** und der zum ersten Male auftretenden Endungen **mes, tes, rent,** und das Passé du Subj. Bei dem letzteren werden die Subj.-Endungen e, es, —, ions, iez, ent als bereits bekannt zuerst hingeschrieben und die Ableitungssilbe **iss** davorgesetzt. Um eine kompliziertere Ableitung, die hier nicht hergehören würde, zu vermeiden, wird man am besten thun die 3. Sing. einfach als gleich der 3. Sing. Passé hinzustellen und den Circonflexe als Unterscheidungszeichen hinzuzufügen. Schliefslich die Infinitif-Formen Futur und Conditionnel. — Danach denke ich mir die einfachen Zeiten in folgender Weise arrangiert:

---

*) Zu sagen: Die Endung -s fällt ab — wäre falsch; denn sie ist nie dagewesen, während das -t der 3. Pers. im Afrz. sehr gewöhnlich ist.

Présent de l'Indicatif.	Présent du Subjonctif.	Imparfait.
romp-s	romp-e	romp-ais
-s	-es	-ais
-t	-e	-ait
-ons	-ions	-ions
-ez	-iez	-iez
-ent	-ent	-aient

Impératif.	Participe présent.
romp-s	romp-ant
-ons	
-ez	

Passé de l'Indicatif.	Passé du Subjonctif.
romp-is	romp-isse
-is	-isses
-it	-it
-îmes	-issions
-îtes	-issiez
-irent	-issent

Infinitif
romp-re

Futur.	Conditionnel.
rompr-ai	rompr-ais
-as	-ais
-a	-ait
-ons	-ions
-ez	-iez
-ont	-aient

Es versteht sich von selbst, daſs hier wie in allen folgenden Konjj. auf die Gleichheit oder Ähnlichkeit der Formen (Présent — Futur, Imparfait — Conditionnel, Imparfait — Prés. du Subj). aufmerksam gemacht werden muſs.

Die Kompositionen des Participe passé romp-u mit avoir mögen bei dieser ersten Konj. einmal ganz hingeschrieben werden nach derselben natürlichen Ordnung, in der die Temps simples vorgeführt sind,*) müssen aber auch so als etwas Bekanntes, das nicht erst zu lernen ist, hingestellt werden.

*) Da Futur und Conditionnel sich nur dadurch von den anderen einfachen Zeiten unterscheiden, daſs die Bedeutung ihrer Endungen noch zu erkennen, während sie bei den übrigen bereits vergessen ist, so halte ich es nicht für gerechtfertigt sie zusammengesetzte Zeiten zu nennen und zum Unterschiede den Kompositionen mit dem Participe den Namen periphrastische Zeiten zu geben.

Participe passé
romp-u

Parfait de l'Ind.	Parfait du Subj.	Plusqueparfait.
j'ai rompu	j'aie rompu	j'avais rompu
ich **habe** gebrochen		ich **hatte** gebrochen

Participe parfait.
ayant rompu etc.

Passé antérieur de l'Ind.	Passé antérieur du Subj.
j'**eus** rompu etc.	j'**eusse** rompu etc.

Infinitif parfait
avoir rompu etc.

Futur antérieur.	Conditionnel antérieur.
j'**aurai** rompu etc.	j'**aurais** rompu etc.

Nach rompre kommt eins der Verben auf **-dre**, bei denen das t der 3. Sing. Prés. de l'Ind. fortfällt; hierauf **vaincre**, das vollkommen regelmäſsig ist, da die Veränderung des c in qu vor vokalischen Endungen auſser u (vaincu) eine rein orthographische ist. Nun erfährt das 2. *Lautgesetz* eine Erweiterung: die Endung **t** *fällt ab nach* dem Bindevokal **e** nach dem Konsonanten **d** und **c**.

Die orthographische Veränderung im Sing. Prés. de l'Ind. des regelmäſsigen Verbums *battre* ist ebenso wenig auf ein besonderes Lautgesetz zu gründen wie die bei vaincre. Es ist hier nur auf die den Schülern wohl schon geläufige orthographische Regel zu rekurrieren, daſs ein Doppelkonsonant nur zwischen zwei Silben, niemals am Ende eines Wortes stehen darf: so wird aus batt-s, batt selbstverständlich bat-s, ba-t.

Zweite einfache Konjugation dorm-ir.

Die dieser Konj. angehörigen Verben **dormir, mentir, sentir, se repentir, partir, sortir, servir, bouillir** müssen gelernt werden, um Verwechselungen mit der zweiten erweiterten Konj. zu verhüten. Um diese Verben konjugieren zu können, braucht man nur zu wissen, daſs das *Part. passé* die Endung **i** hat, und ein *3. Lautgesetz* zu kennen in der vorläufigen Fassung: der *Endkonsonant* des Stammes *fällt aus vor* den Endungen **s, s, t,** ausgenommen p (rompre), d (vendre), c (vaincre). — Im übrigen ist diese Konj. gleich der ersten und ganz ebenso zu behandeln, nur daſs man die Schüler hier geradezu alles selbst finden lassen kann.

Bouillir ist vollständig regelm., wenn man den son mouillé, **-ill** als das, was er in der Aussprache ist, als *Konsonanten* betrachtet, der also nach der obigen Regel im Sing. Prés. de l'Ind. ausfallen mufs: bouill-s — bou-s, bouill-t bou-t.

Zweite erweiterte Konjugation pun-**ir**.

Sie unterscheidet sich von der vorigen nur dadurch, dafs in den Présent-Formen *zwischen Stamm und Endung* (resp. Bindevokal) die Ableitungssilbe — **iss** — eingeschoben wird. Für diese Verben müssen wir das 3. *Lautgesetz* erweitern, indem wir sagen: Der *Endkonsonant* des Stammes *und* s *fallen aus* etc. so wird aus pun-**iss**-s — pun-**i**s, aus pun-**iss**-t — pun-**i**t.*) In der graphischen Darstellung ist **iss**, resp. das Überbleibsel **i**, sowie der Bindevokal des Passé **i** hervorzuheben, da die Endungen mit den sonstigen Bindevokalen als bekannt vorauszusetzen sind: pun-**iss**ons, pun-**i**rent.

Fleurir und *bénir* sind vollkommen regelm. Verben; ihre altfranzösischen Nebenformen florissant, florissais (von dem ursprünglichen Verbum florir) und bénit, bénite sind nebenbei zu lernen. *Haïr* müfste nach der obigen Definition der regelm. Konj. streng genommen zu den unregelm. Verben gerechnet werden, da der Stamm im Sing. Prés. nicht blofs eine orthographische, sondern durch Zusammenziehung mit der Endung eine lautliche Änderung erleidet. Indessen da haïr das einzige unregelm. Verbum dieser Konj. sein würde und da die Unregelmäfsigkeit doch nur eine sehr beschränkte ist, so zieht man es besser zu den regelm. Verben.

Dritte Konjugation. aim-**er**.

Nach den drei Konj.-Gattungen, welche eine grofse Ähnlichkeit unter einander aufweisen,**) kommt nun eine wesentlich verschiedene. Sie weicht von jenen in folgenden Punkten ab: 1.) Im Sing. Prés. de l'Ind. tritt vor die Endung der Bindevokal e, so dafs dieser mit dem Sing. Prés. du Subj. gleichlautet: aim-e, aim-es. aim-e. 2.) Die 2. Sing. Impératif ist nicht gleich der betr. Présent-Form, sie verliert das s: aim-e, aim-ons, aim-ez. 3.) Der Bindevokal des Passé ist a und e (früher immer i). 4.) Die Endung der 1. Sing. Passé ist i, die der 3. ist ausge-

*) Ob punis entstanden ist durch Abfall des Endungs-s und eines Stamm-s, wie man in den Lautgesetzen gewöhnlich findet, oder durch Unterdrückung der beiden Stamm-s, ist eine Frage, auf die es keine Antwort gibt. Aus einem denkbaren frühesten (puniscis, punisces) ist sofort punis entstanden. Deshalb scheint es mir nicht praktisch ein besonderes Lautgesetz für den Abfall des Endungs-s aufzustellen, wenn wir mit dem 3. Lautgesetz die Entstehung der Form erklären können. — Für die 3. Person sind die Mittelformen punisset, punist historisch beglaubigt.

**) Die Ähnlichkeit ist durch Nebeneinanderstellung der gleichen Zeiten zu veranschaulichen.

fallen und tritt nun ein in der Frageform (wie auch in der 3. Sing. Prés. de l'Ind.) und im Passé du Subj.: aim-**ai**, aim-**as**, aim-**a** (aima-**t**-il aime-**t**-il aim-**ât**), aim-**âmes**, aim-**âtes**, aim-**èrent**. 5.) Das Participe passé hat die Endung **é**: aim-**é**.

Für diese Konj. müssen die beiden ersten Lautgesetze wiederum erweitert werden und erhalten nun ihre definitive Fassung. 1. *Lautgesetz:* Die Endung-**s** tritt nicht an die 1. Person Sing. *nach* **e**, desgl. nicht *nach* **ai** des *Passé* und des *Présent* von *avoir* (also auch des *Futur*). 2 *Lautgesetz.* Die Endung -t *fällt ab nach* **a***) und **e**, nach **c** und **d**.

Die Verben auf *oyer*, *uyer*, *ayer*, *eyer* erfordern kein Lautgesetz, da in ihnen nichts weiter als die gewöhnliche orthographische Erscheinung zu Tage tritt, dafs die Vokale oi, ui, ai, ei sich nur am Ende von Wörtern, vor Konsonanten oder vor einem stummen e finden, vor klingenden Vokalen aber in oy, uy, ay, ey übergehen. — Ebenso ist die Einschiebung von e nach g und ç rein orthographisch.

Dagegen unterliegt die Konj. der Verben mit e sourd (nicht muet) oder é fermé in der letzten Stammsilbe dem 4. *Lautgesetz:* **e** *sourd* und **e** *fermé* verwandeln sich *vor* einem **e** *muet in der folgenden Silbe* in *offenes* **e** entweder durch *Verdoppelung* der folgenden Konsonanten **l**, **t** oder durch Annahme eines *accent grave*. — Im einzelnen ist die Konj. dieser Verben durchzunehmen wie in der 2. und 3. Lektion der Schulgrammatik von Plötz, mit dem Unterschiede, dafs zu acheter, celer, geler, harceler noch *peler* schälen und *modeler* modellieren hinzutreten, und von den Verben empaqueter etc. crocheter (wegen seines seltenen Vorkommens), ausgelassen werden kann.

Unregelmäfsige Verba.

Dafs eine Schulgrammatik speciell auf die Bedürfnisse von Schülern zugeschnitten sein soll, ist ein Axiom, das prinzipiell wohl von keiner Seite bestritten werden wird. Dennoch wird die Schulgrammatik oft genug zur Niederlage tief ins Détail gehender Studien, zum Tummelplatz subtiler Kontroversen gemacht. Was das Gebiet der unregelm. Verba betrifft, so kann man es nahezu als feststehenden Usus bezeichnen hier nach einer Vollständigkeit zu streben, die über das für Schüler Brauchbare weit hinausgeht. Wozu das? — Sind die unregelm. Verben nicht so schon schwer genug, dafs man den Schülern das Erlernen ungebräuchlicher Simples und Composés, die Einübung von vereinzelten Formen, die sie kaum je lesen, niemals aber selbst gebrauchen

*) il **a**, il aimer-**a**. In dieser Vollständigkeit ist die Regel bisher nicht gebraucht worden, da man das Futur nicht durch Anhängung der gewöhnlichen Endungen sondern des Prés. von avoir gebildet hat.

werden, ersparen müfste? Hier ist eine nicht unwesentliche Reduktion des Lernstoffs durchaus geboten, und so möchte ich es denn versuchen eine gewifs noch nicht vollzählige Liste der Verben aufzustellen, welche den Schülern überflüssigerweise in diesem Kapitel geboten werden.

Mit der Konj. auf -re beginnend, finden wir in allen Grammatiken *braire* gewöhnlich mit der sonderbaren Bedeutung „wie ein Esel schreien“, was es ja unter Umständen, wenn man von Menschen spricht, mit einer gewissen Milderung des Ausdruckes heifsen mufs. Eigentlich heifst es aber „als Esel schreien“ und wird von wirklichen Eseln gebraucht. Da es nun aber fast gar nicht vorkommt, dafs Schüler einen oder mehrere Esel im Présent, Futur oder Conditionnel — weiter reichen die Formen von braire nicht — schreien lassen müssen und dann auch noch immer das wohlbekannte crier genügen würde, so kommt mir das Verbum braire ebenso überflüssig vor wie etwa raire (schreien vom Hirsch) sein würde, das ich auch nirgends gefunden habe.

Von dem Verbum *bruire* rauschen, das man in der 3. Sing. Prés. de l'Ind., in der 3. Sing. und Plur. Imp. vom Winde und von den Wellen brauchen kann (neben mugir), braucht der Schüler eigentlich nur das Participial-Adjektiv bruyant, welches er als Vokabel lernen mag.

Das Verbum *clore* lernen zu lassen ist geradezu gefährlich, da es äufserst selten und nur in ganz aparten Wendungen gebraucht wird; man müfste den Schülern eigentlich gleich sagen: „Ihr dürft es aber nie brauchen, sondern dafür fermer, serrer, terminer, conclure“. Es scheint mir für Schüler keinen andern Zweck zu haben als die ewigen Verwechselungen zwischen fermer, conclure, résoudre noch um eine Möglichkeit zu vermehren. — Etwas anderes ist es mit éclore (aufblühen), das häufig genug gebraucht wird.

Das ganz ungebräuchliche Verbum *inclure* lernen zu lassen, um des später anzuwendenden ci-inclus willen, ist nicht ratsam. Der Schüler mufs ihm (r)enfermer immer vorziehen.

Von dem abgestorbenen *tistre* (weben) liest man hin und wieder das Participe tissu. Dafür sollte man das heute gebräuchliche tisser lernen lassen. Von traire mögen die Composés distraire (besser in der Bedeutung „abziehen“ als „zerstreuen“), soustraire, extraire gelernt werden, aber ja nicht ohne Gebrauchsanweisung: sonst heifst „sich ausziehen“ s'extraire, „aus dem Hause ausziehen“ extraire de la maison. Das nur noch im Infinitif gebräuchliche *attraire* — so kann man es bezeichnen — ist durchaus vom Übel, und von dem Verbum *abstraire* wird ein Schüler nur das adjektivische Particip abstrait gebrauchen.

Circoncire hat die Bedeutung „beschneiden“!

Forfaire, ein rein juristischer Ausdruck, kommt aufserdem

nur noch in einer Wendung vor, welche in der Schule schwerlich vorkommen wird: Ella a forfait à son honneur.

Confire lernt der Schüler am besten erst dann, wenn es ihm einmal im Gebrauch begegnet.

Circonscrire ist mathematischer Term. techn. (une figure à un cercle), sonst kommt es so gut wie gar nicht vor.

In einer Grammatik fand ich *enduire* (überziehen, bestreichen mit Kalk, Öl, etc.), dagegen war ausgelassen das notwendige induire, das sich mit séduire in die Übersetzung unseres „verführen“ teilt — „einen zu etwas verführen“ kann nur mit induire übersetzt werden.

Repaître wird in der eig. Bedeutung „füttern“ selten vorkommen, in der fig. „einen mit Hoffnungen abspeisen, seine Augen weiden“ etc. nur in oberen Klassen. *Adjoindre* (amtlich beiordnen), *conjoindre* (ehelich zusammengeben), *disjoindre* (trennen, in einzelnen Verbindungen) sind für die Schule entbehrlich. *Oindre* (salben), *empreindre* (abdrücken, ausprägen), *étreindre* (zusammenschnüren, pressen) fehlen in manchen Lehrbüchern, und mit Recht; desgleichen *émoudre* (schleifen).

Die einzige Wendung, in der *férir* noch vorkommt (sans coup férir), lernt man am besten in oberen Klassen. Ein Verbum *issir*, welches das heutige Franz. nicht kennt, dem Schüler gedruckt und womöglich mit hinzugefügter Bedeutung vorzuführen scheint mir auf dieser Stufe bedenklich; die Wendung être issu de mag er später lernen.

Faillir ist in den unregelm. Formen (faux, faillons, faudrai) äufserst selten; wichtig für den Schüler ist nur die Wendung: il faillit oder il a failli (de, à) mourir.

Die Wendungen aller, venir, envoyer *quérir*, die einzigen, in denen dieses Verbum noch vorkommt, sind neben den gebräuchlicheren aller, envoyer, chercher, venir prendre, überflüssig; desgleichen das Composé *requérir* (fordern).

Das unregelm.*) *saillir* (vorspringen, hervorragen) ist sehr selten; und *tressaillir* (zittern, besser: zusammenfahren) zu lernen, womöglich noch ehe trembler bekannt ist (Plötz), ist nachteilig, da es den Schüler nur zu einer Reihe unfranzösischer Wendungen verführen kann; es wird eben selten und in beschränktem Sinne gebraucht.

Dasselbe ist mit *gésir* der Fall, und zwar in so hohem Grade, dafs man wünschen mufs, der Schüler kennte dieses Verbum garnicht. Man frage sich einmal, wie oft man in Jahrzehnten franz. Lektüre dieses Verbum gefunden hat, und man wird zugeben, dafs die Form ci-gît am besten einzeln bei der ersten Gelegenheit, wo sie sich zeigt, gelernt wird.

---

*) Das regelmäfsige saillir (hervorsprudeln) ist ebenfalls ungebräuchlich; man braucht dafür jaillir.

Die Wendung j'ai *ouï* dire mag man den Schüler ebenfalls nebenbei kennen lehren.

Die Verben *souloir* (lat. solere: il soulait dire), *chaloir* (il m'en chaut — il m'importe), *choir* (fallen), die selbst in diesen einzelnen Formen veraltet sind, werden mit Recht von den meisten Grammatiken übergangen.

Die Verben *promouvoir* (befördern), das eigentlich nur noch im Participe (promu) vorkommt — gewöhnlich élever, (faire) avancer — *surseoir* (aufschieben à qch. und qch.), das nur juristischer Ausdruck ist — sonst ajourner, différer, suspendre — *revaloir* (vergelten), das sehr familiär und wenig gebräuchlich ist — sonst rendre — sind durchaus entbehrlich. Wörter von so beschränktem Gebrauche sollten für den Anfänger überhaupt nicht vorhanden sein; sie geben zu einer Menge sonst vermeidlicher Fehler Veranlassung, lassen ihn das eigentlich Gebräuchliche, Wichtige übersehen, verderben ihm den Stil, d. h. sie schaden viel und nützen nichts.

Für die *Einteilung der Verbes irréguliers* innerhalb der vier Konj., die wir auch bei ihnen beibehalten wollen, bieten sich verschiedene Möglichkeiten: 1) nach den Endungen derjenigen Formen, welche überhaupt eine Abweichung von der Regel zulassen, d. h. des Passé und des Participe passé, 2) nach dem Auslaut der Stämme, 3) nach der Art der Veränderungen, welche in den Stämmen stattfinden.

Die erste Einteilung kann ich nicht für die beste halten, obgleich zuzugeben ist, daſs die eigentliche Unregelmäſsigkeit der unregelm. Verba in den Endungen des Passé und Participe passé zu finden ist. Die Veränderungen des Stammes folgen bestimmten Lautgesetzen als Regeln. Nun aber bildet gerade die Behandlung der Stammes-Veränderungen den wesentlichen Unterschied der formalen Methode von der mechanischen. Die mechanische läſst den Schüler die Veränderungen einfach als fertige Thatsachen lernen, die formale will diese von ihm selbst nach bestimmten Gesetzen entwickeln, d. h. finden lassen. Die mechanische Methode stellt die Formen je peux, nous pouvons, ils peuvent von dem Verbum pouvoir als zu lernende Vokabeln hin; die formale dagegen zeigt, wie nach dem Ablautgesetz aus pouv-s — peuv-s wird, wie nach dem 3. Lautgesetz v vor s *fortfällt* und nach einem andern *s nach eu* sich *in x* verwandelt und so schlieſslich peux herauskommt. Die abweichenden Endungen lassen sich zum Teil aus dem Lat. begründen, im Ganzen aber sind sie auf bestimmte Gesetze nicht zurückzuführen; hier herrscht eben die aller Sprachentwickelung eigentümliche Willkür; sie müssen, welche Methode man auch verfolge, einfach mechanisch gelernt werden. Daſs die lat. Endung -itum bei punir i (puni) gibt,

bei vêtir dagegen i und u im Afrz., im Neufr. aber nur u, ist eine reine Zufälligkeit, die niemand erklären kann. Ein Verfahren aber, welches solche Zufälligkeiten zum Haupt-Einteilungsgrund erhebt, ist nicht nur in sich unhaltbar, sondern es schädigt die eigentlich fruchtbare Seite dieses Unterrichtes, die formale Stammes-Entwickelung, die dann nur in verdunkeltem, unzusammenhangendem Zustande dem äuſseren und inneren Auge des Schülers entgegentritt. Wenn wir z. B. die Verba der ersten Konj. mit den Endungen -us, -u zusammenstellen, so würden in diese Klasse gehören connaître, croire, boire, Verba, die in ihrer Formen-Entwickelung auch nicht die entfernteste Ähnlichkeit haben.

Danach müſste sich also für formale Behandlung die Einteilung nach dem Stammes-Auslaut als die bessere empfehlen. — Das ist sie inderthat; sie würde sogar die beste sein, wenn der gleiche Stammes-Auslaut auch die gleiche Stammes-Entwickelung notwendig bedingte. Das aber ist leider nicht immer der Fall, wie die verschiedenartige Konj. der Verben vivre (viv-) und écrire (écriv-), taire nnd faire (-ais-), conduire und lire (-is-), assaillir und faillir (-aill-), bouillir und cueillir (-ill-), mourir und courir (-our-), seoir und surseoir (das Composé hat einen andern Stamm als das Simple), pouvoir und mouvoir (-ouv-), savoir und avoir ([-]av-) deutlich zeigt.

Für die formal-methodische Behandlung der unregelm. Verba bleibt also kein anderer Einteilungsgrund als der nach der Art der Stammes-Veränderung, und zwar in der Weise, daſs wir vom Bekannten und Einfachen zum Unbekannten und Komplizierteren fortschreiten; das heiſst in die Praxis übersetzt: das erste Verbum einer unregelm. Konj. muſs ein solches sein, daſs sein Stamm nur nach dem schon bei der regelm. Konj. wirksamen dritten Lautgesetz verändert wird und als ganze Unregelmäſsigkeit eine abweichende Endung hat; das letzte Verbum einer unregelm. Konj. muſs neben der Abweichung der Endungen die auffallendsten Stammes-Änderungen, resp. Stammes-Wechsel aufweisen. Finden sich dann in Verben mit gleicher Stammes-Entwickelung solche mit gleichem Stammes-Auslaut, so werden diese selbstverständlich neben einander treten, und finden sich unter diesen wiederum solche mit gleichen Endungen, so werden diese als vollkommen kongruent ohne Frage zusammen behandelt werden müssen.

So wird denn im folgenden die Anordnung der unregelm. Verben vorgenommen werden nach drei einander untergeordneten Prinzipien: das oberste ist die *Stammes-Entwickelung*, das nächst niedere der *Stammes-Ausgang*, das unterste die *Gleichheit der Endungen* des Passé und Participe passé.

Man könnte fragen, ob die Entwickelung des Stammes, wie sie sich nach den *Lautgesetzen* gestaltet und an der Tafel den Schülern vorgeführt wird, nun auch in Wirklichkeit so stattgefunden habe; ob nicht die Lautgesetze bewufste Erfindungen für den Unterrichtszweck seien; ob nicht diese wie die aus ihnen extrahierten Formen mit der historischen Sprachentwickelung im Widerspruche ständen, die Schüler also etwas thatsächlich Unrichtiges lernten. — Auf diese Fragen ist zum Teil mit Nein, zum Teil mit Ja zu antworten. Was die Lautgesetze betrifft, so dürfen sie nicht willkürlich erfunden sein. Wenn sie einzig und allein dazu dienen Intermediärformen zu begründen, die in keiner Phase des Altfranzösischen vorkommen; wenn sich für sie nicht auch aufserhalb der Verbal-Formation Belege finden lassen: so sind sie verwerflich. Es wäre schlimm, wenn der Schüler als Student einmal in die Lage käme den Wert des ihm in der Schule beigebrachten Wissens gering anzuschlagen. Was die vom Stamme zu der heute feststehenden Form überleitenden Formen betrifft, so mufs zugegeben werden, dafs sie nicht alle historisch nachweisbar sind, womit keineswegs gesagt ist, dafs sie niemals hätten vorkommen können und undenkbar seien. So z. B. können vom Verbum falloir im Altfranz. keine Formen nachgewiesen werden, das Verbum ist eine neuere Bildung, das Altfrz. kennt nur faillir „fehlen“; nichts destoweniger ist man berechtigt die Vermittelungsformen falt, fault, für il faut aufzustellen, da sie von faillir thatsächlich vorkommen; ebenso kann man für faudra als Überleitungsformen falra, faldra, fauldra hinstellen, weil man diese Bildungen bei valoir findet. Aber diese Freiheit hat ihre natürliche Grenze: sie mufs Halt machen vor Formen, die unmöglich sind. So ist es z. B. richtig zu sagen, mîmes ist entstanden durch Verkürzung des Stammes, aber nicht durch Verkürzung von mett-îmes, welche Form Schneitler wirklich niederschreibt, sondern aus misimus. Ebenso ist es mit allen Verben, deren Passé durch Zusammenziehung des lat. Stammes mit der Endung entstanden ist. Man kann das Niederschreiben so unmöglicher Formen wie croy-us, pren-is leicht umgehen, indem man erst den Stamm an die Tafel schreibt, dann den End-Vokal oder den End-Konsonanten mit dem vorhergehenden Vokal weglöscht und nun erst die Endung hinzufügt. Und selbst diejenigen Formen, welche im älteren Französisch wirklich vorkommen, ist es nicht ratsam durch den Druck in Schulbüchern zu verewigen, da der Schüler dann nur zu leicht die altfranz. mit oder statt der neufranzösischen lernt; es mufs genügen, wenn die Entstehung der letzteren einmal an der Tafel entwickelt und dann sofort abgewischt wird, damit der Schüler sich nur das endgültig Gewordene einpräge.

Die Darstellung des unregelm. Verbums in der Schrift und im Druck mufs diejenigen Formen, die eine Veränderung des Stammes oder eine Abweichung in den Endungen aufweisen, stark hervorheben. Eine vollständige Ausführung der Konj., wie bei den Paradigmen der regelm. Verben, ist überflüssig, verringert die Übersichtlichkeit und erschwert das Lernen. Das Conditionnel ist ganz unnötig, und vom Imparfait, Passé de l'Ind., du Subj., Futur braucht der Schüler nur die erste Form; dagegen ist es ratsam die beiden Zeiten, welche erfahrungsmäfsig die gröfsten Schwierigkeiten bereiten, das Présent de l'Ind. und du Subj., ganz zu geben. Auch hier, wie bei der regelm. Konj., ist der Stamm bei gleichgebildeten Formen immer nur einmal aufzuschreiben; dadurch treten diese schon plastisch hervor. Das ganze Schema eines unregelm. Verbums mufs in grofser Schrift (oder Druck) und in einer Gestalt gegeben werden, die mit einem Blick zu übersehen ist. In ihm müssen einerseits die zusammengehörigen Formen als Einheit, andererseits die einzelnen Unregelmäfsigkeiten kräftig hervortreten.

Die folgende Form scheint mir diesen verschiedenen Zwecken am besten zu entsprechen:

boire trinken. Stamm ***buv-***

Prés. de l'Ind.	Prés. du Subj.	Passé de l'Ind.
boi -s	*boiv* -e	*bus*
-s	-es	Passé du Subj.
-t	-e	busse
buv -ons	buv -ions	Futur
-ez	-iez	boir-ai
boiv -ent	*boiv* -ent	
Imparfait.	Part. prés.	Part. passé
buv -ais	buv -ant	*bu.*

So mufs die Tabelle aussehen, nachdem die Entwickelung sämtlicher Formen aus dem Stamme buv- vor sich gegangen ist, d. h. nachdem man gezeigt hat, wie durch Ablaut vor stummen Endungen und Ausfall des v vor konsonantischen Endungen aus buv-re, boiv*-re*) boire, aus buv-s, boiv-s* bois, aus buv-ent boivent wird; wie durch Stammesverkürzung (buv in b) bus, bu entsteht.

*) Diejenigen Formen, die ich im Afrz. finde, werde ich durch einen Stern kennzeichnen; die, welche Schneitler als historisch angibt, durch ein zugefügtes *S*. Die 2. Form finde ich im Afrz. boif geschrieben, das s tritt erst im 13. Jh. hinzu. Vergl. die afrz. Formen von devoir, mit welchem Verbum boire vollkommene Formengleichheit aufweist, da der Stamm ursprünglich bev- lautet und erst gegen Ende des 13. Jh. u annimmt.

Erste Konjugation, -re.

Die auffallendste Veränderung, welche der Stamm erleidet, ist die Stammverkürzung. Wir werden also bei dieser wie bei der vierten Konj. (-oir) die Verben ohne Verkürzung als die regelmäfsigeren zuerst nehmen.

1. *Suivre* ist regelm. (Ausfall des v vor s, s, t nach dem 3. Lautgesetz), die einzige unregelm. Form ist das Part. passé suiv-*i*. — Daran schliefsen sich zwei andere Verba mit Stammes-Ausgang -iv, die auch mit Ausnahme zweier Formen regelm. sind:

2. *Vivre.* Das Passé und das Part. passé nimmt den veränderten Stamm véc- an: *véc-us*, *véc*-u. Die Erklärung dieses Stammes aus dem Afrz. vesquis, véquis, mit absorbiertem i vécus gehört nicht auf diese Stufe.

3. *Écrire.* Stamm: **écriv-**. Unregelm. ist der Ausfall des v vor r im Infinitif und die Endung des Part. passé écri-*t* (aus lat. script-um).

4. *Conduire.* Stamm: **conduis-**. Bei diesem Verbum erfährt das 3. *Lautgesetz* eine Erweiterung: Der *Endkonsonant* des Stammes *fällt aus vor konsonantischen Endungen* (ausgenommen die Endkonsonanten d, c, p); *v vor r bleibt* (Ausnahme écrire). Das Part. passé hat ebenfalls t: condui-*t* (lat. conductum). Afrz. Formen duist, doist, nuist, loist für die 3. Sing. Prés. — Das t des Part. von luire (defektiv) reluire, nuire fällt aus.

5. *Plaindre.* Stamm: **plaign-**. Wenn wir uns an die Aussprache hielten, so würde das bisherige 3. *Lautgesetz* für die Konj. dieser Verben ausreichen; denn in der Aussprache ist g der letzte Laut, und der fällt aus. Da wir uns aber an die Schrift zu halten haben, so müssen wir hinzufügen: Der *Endkonsonant* des Stammes, *-ss* und *von gn g fallen aus vor konsonantischen Endungen* etc. Also plaign-s, plaign-t wird pl**ain**-s, pl**ain**-t. (Im Afrz. behält die 1. Sing. häufig das g bei: ceing, oing, plaing etc.) Der Infinitif wird gebildet nach einem 5. *Lautgesetz* über *euphonische Einschiebsel:* **d** *zwischen* **n** *und* **r**: plaign-re, plain-re, plain-**d**-re. Unregelm. ist wieder das Part. passé: plain-**t** (lat. planctum; afrz. cein**c**t, estrain**c**t, fin**c**t).

6. *Coudre.* Stamm: *cous-*. Die Unregelmäfsigkeit des Verbums besteht in der anomalen Einschiebung eines d zwischen s und r, welches dann gleichsam durch ein Versehen der Sprache, als wenn es (wie bei vendre) zum Stamm gehörte, im Sing. Prés. unorganisch zwischen Stamm und Endung tritt: cous-re, cous-d-re, cou-**d**-re, cou-**d**-s, cou-**d**-. Im übrigen ist das Verbum ganz regelm. cous-is, cous-u.

7. *Moudre.* Stamm: **moul-**. Bei diesem Verbum wird das 5. *Lautgesetz* erweitert: *Euphonische Einschiebsel:* **d** *zwischen* **n** *und* **r**, **l** *und* **r**. Ferner 6. *Lautgesetz:* **l** *vor konsonantischen* En-

dungen geht in **u** über oder auf. Hier verschwindet l in dem voraufgehenden ou. moul-re, moul-d-re, mou-d-re. (Altfrz. molre, moldre, modre). Die Unregelmäfsigkeit des Verbums besteht in der unorganischen Beibehaltung des -d- im Sing. Prés., wie bei coudre: mou-**d**-s, mou-**d**-s, mou-**d**-, und in der Endung des Passé: moul-**us**.

8. *Résoudre.* Stamm: ***résolv-.*** Der Infinitiv ist zunächst eine Ausnahme gegen das 3. Lautgesetz, indem v vor r ausfällt (écrire), weiter entwickelt er sich dann nach dem 5. und 6. Lautgesetz: résolv-re, résol-re,* résol-d-re,* rés**ou**-**d**-re (l geht in u über). Das Prés. de l'Ind. bildet sich nach dem 3. und 6. Lautgesetz: résolv-s, résol-s,* rés**ou**-s; résolv-t, résol-t,* rés**ou**-t. Ebenso das Part. passé, das unregelmäfsigerweise die Endung -s, -te hat: rés**ou-s**, **-te**. Das Passé und das 2. Part. passé sind ganz unregelm. durch Erweichung des v in u entstanden: réso**l-us**, réso**l-u**.

Für die *Stammverkürznng* des Passé und Participe passé kann man keine Regel aufstellen, weil sie sich nicht nach einem feststehenden Gesetze vollzieht. Man kann sie nur beschreiben. Sie besteht in der Auslassung des End-Vokals bei vokalischen, in der Auslassung des End-Konsonanten mit dem vorhergehenden Vokal bei konsonantischen Stämmen. Sie findet statt bei allen vokalischen Stämmen der ersten und vierten Konj., aufserdem bei allen Stämmen auf s (ausgenommen coudre, -uire, naître), bei den meisten auf v, niemals bei Stämmen auf -l. Der Bindevokal ist u, wenn der Vokal des Stammes dunkel (a, ai, eu, oi, ou, u) ist (ausgenommen: vis, fis), i, wenn der Vokal des Stammes hell ist (e, ei, i), ausgenommen lus, lu, dus, dû, aperçus, aperçu (etc.) Der Vokal des Part. passé ist gleich dem des Passé.

Zuerst kommen die *vokalischen Stämme*:

9. *Croire.* Stamm: ***croi.*** Die Présent- und die Infinitif-Formen sind ganz regelm., abgesehen von der orthographischen Veränderung des i in y. Passé nach Wegfall des oi- **crus**, Part. passé **cru**.

10. *Conclure.* Stamm: ***conclu*** ganz regelm., Passé con**clus**, Part. passé con**clu**.

11. *Rire.* Stamm: ***ri.*** Passé **ris**, Part. passé **ri** (unveränderlich).

12. *Frire.* Stamm: ***fri.*** Passé fehlt. Part. passé unregelm. fri**t**.

13. *Traire.* Stamm: ***trai*** regelm. Passé fehlt; Part. passé unregelm. trai**t**.

Hierauf die *konsonantischen Stämme*:

14. *Lire.* Stamm: ***lis.*** Regelm. Ausfall des s vor Kons. (3. Lautgesetz). Afrz. Form list. Passé (gegen die Regel u) **lus**, Part. passé **lu**.

15. *Suffire.* Stamm: ***Suffis-***. Ebenso, Passé nach der Regel suff**is**, Part. passé suff**i** (das t von suffectum, factum, fai**t** ausgefallen).

16. *Dire.* Stamm: ***dis-***. Prés. mit der auffallenden Endung di-**tes**, Passé **dis**, Part. passé **dit** (lat. dictum). Streng genommen, findet in dieser Form und in der 1. Sing. Passé dis (dixi) eine Verkürzung nicht statt, wohl aber schon in der 2. dis (dixisti) afrz. auch disis. Dieselbe Erscheinung in der Mehrzahl der vorhergehenden Formen. *Maudire* verdoppelt das s des Stammes vor vokalischen Endungen.

17. *Éclore.* Stamm: ***éclos-***. Defektiv, nimmt in der 3. Sing. Prés. einen Circonflexe auf das o infolge des vor t ausgefallenen s: écl**ô**t. Passé fehlt; Part. passé c**los**.

18. *Taire.* Stamm: ***tais-***. Wie die obigen Verba. Passé **tus**, Part. passé **tu**.

19. *Plaire.* Ebenso, nimmt nur in der 3. Sing. Prés. einen Circonflexe: pla**î**t.

20. *Connaître.* Stamm: ***connaiss-***. Für die Bildung des Infinitif erfordert das 5. *Lautgesetz* eine Erweiterung: *Euphonische Einschiebsel*: **d** zwischen **l** und **r**, **n** und **r**; **t** zwischen **ss** und **r**. Also connaiss-re, connaiss-t-re (afrz. co(n)- noistre), mit Ausfall des ss nach dem 3. Lautgesetz und Ersetzung durch den Circonflexe conna**î**-**t**-re. Ebenso findet sich der Circonflexe in der 3. Sing. connaî-t (afrz. connoist). Passé conn**us**; Part. passé conn**u**. — *Naître* ebenso in Présent- und Infinitif-Formen. Das Passé wird ohne Verkürzung von dem afrz. na(s)qui abgeleitet: na**qu**-is. Das Part. passé **né** ebenfalls ohne Verkürzung direkt von dem lat. natum.— *Croître.* Stamm: ***croiss-***. Genau wie connaître, bemerkenswert ist nur der Gebrauch des Circonflexe in den mit croire gleich lautenden Formen.

21. *Prendre.* Stamm: ***pren-***. Schiebt nach dem 5. Lautgesetz zwischen n und r ein d ein, pren-**d**-re, und behält dieses d unorganisch im Sing. des Prés. nach der Analogie von coudre und moudre: pren-**d**-s, pren-**d**-s, pren-**d**-. Für die Bildung des Infinitif und des Sing. Prés. bedarf das *dritte Lautgesetz* einer Erweiterung, indem zu den nicht ausfallenden Konsonanten c, d, p — n hinzuzufügen ist. Vor stummen Endungen wird nach dem 4. Lautgesetze n verdoppelt: pre**nn**-ent, pre**nn**-e etc. Passé **pris**, Part. passé **pris**. Den eigentlichen Stamm erkennt man noch in den afrz. Formen prins, prensis (1. Sing. Passé), prinst (3. Sing.), prindrent (3. Plur., vergl. vinrent), prins (Part.)

22. *Mettre.* Stamm: ***mett-***. Die Konj. ist regelm.; bei me**t**-s fällt das letzte t nach Lautgesetz 3 aus, bei der 3. Pers. würden noch zwei t am Ende des Wortes bleiben met-t, deshalb fällt hier auch das erste t des Stammes aus m**e**-t. Passé mis (lat. misi), Part. passé m**is** (lat. missum).

23. *Boire* s. das Konjugations-Muster S. 102.

24. *Faire.* Stamm: ***fais-***. Im Prés. de l'Ind. finden sich die unregelm. Formen fai**tes** (dites, êtes) und f**ont** (ont, sont). Im Prés. du Subj. variiert der Stamm in fass- (afrz. im Ind. faz neben fais); f**ass**-e. Da das ai vor allen betonten Endungen kurz gesprochen wird, so hat sich schon im Afrz. für das Futur die Schreibung f**er**-ai (neben fair-ai) eingebürgert. Passé f**is** (das Afrz. bewahrt noch den vollen Stamm in der 2. Sing. und Plur. fesis, fesistes und im Subj. fesisse). Part. passé **fai-t** (vom lat. factum, aber auch der Regel nach vom Stamme fais- abzuleiten).

Dieses unregelmäfsigste Verbum beschliefst die erste Konjugation.

Zweite einfache Konjugation, -ir.

Das regelmäfsigste Verbum der unregelm. 2. Konj. ist ohne Zweifel:

25. *Vêtir.* Stamm: ***vêt-***. Das 3. *Lautgesetz* erfährt für die Konj. dieses Verbums eine Erweiterung, indem wir zu den Konsonanten, welche *nicht* vor konsonantischen Endungen *ausfallen, einfaches* **t** fügen. So haben wir für den Sing. Prés. vêt-s, vêt-s, vê-t. Der Ausfall des t in der letzten Form erklärt sich nach dem orthographischen Gesetze, dafs Doppelkonsonanten nur zwischen zwei Silben stehen können. Die einzige Unregelmäfsigkeit ist die Endung des Part. passé: vêt-**u**.

26. *Fuir.* Stamm: ***fui-*** ist ebenfalls fast ganz regelm.; nur vor den Endungen des Passé und Part. passé fällt das Stamm-i aus: f**u**-is, f**u**-i; im übrigen wechselt i mit y nach der bekannten orthographischen Regel: fui-s, fui-s, fui-t, fu**y**-ons, fu**y**-ez, fui-ent etc.

27. *Courir.* Stamm: ***cour-***. Das 3. *Lautgesetz* wird erweitert, indem wir zu den *nicht ausfallenden* Endkonsonanten **r** fügen: cour-s, cour-s, cour-t. Das Futur wird von dem alten Infinitif courre (afrz. gewöhnlich corre) gebildet, der noch heute vorzugsweise als Jagdausdruck gebraucht wird (courre le cerf, le lièvre, laisser courre les chiens), und lautet cour**r**-ai. Dem Schüler wird man der Übereinstimmung mit mourir wegen besser sagen, dafs das i des bequemeren Sprechens wegen ausgefallen ist. Passé und Part. passé haben unregelm. Endungen: cour-**us**, cour-**u**.

25. *Mourir.* Stamm: ***mour***. Zur Konj. dieses Verbums brauchen wir ein 7. *Lautgesetz* über den Ablaut, den wir zum ersten Male in boire kennen gelernt haben. Der *Ablaut* findet statt in *Stämmen* der 1., 2. einfachen und 4. Konj, die *auf einen einfachen Konsonanten* ausgehen, *vor den stummen Endungen des Présent.* (Ausnahmen venir, tenir, seoir, die ihn auch im Futur und Passé haben.) Er besteht in der Verwandlung von **e** in **ie** (i) oder vor v in **oi**, von **ou** in **eu**, von **u** in **oi**. Er ist aber bei weitem nicht überall durchge-

drungen, so in coudre, moudre, courir (welche ihn im Afrz. hatten) und prendre. Aus mour-s, mour-t, mour-ent wird also meur-s, meur-t, meur-ent. Futur wie bei courir gebildet: mourr-ai. Passé unregelm. mour-us, desgleichen Part. passé mor-t von mortuum.

26. *Venir*. Stamm: *ven-*. Im Prés. Ablaut von e in ie: vien-s*), vien-t (afrz. auch nicht abgelautet vent) vienn-ent (mit Verdoppelung des n nach dem 4. Lautgesetz), der ausnahmsweise auch im Futur eintritt, wo nach Ausfall des i ein euphonisches d zwischen n und r eingeschoben wird (5. Lautgesetz): venir-ai (S.) venr-ai*, ven-d-r-ai* vien-dr-ai. Das Passé ist einzig in seiner Art, indem es statt des Bindevokals den Ablaut von e in i annimmt: vin-s, vin-t, vîn-mes. Im Afr. habe ich die regelm. Formen in der 2. Sing., 1. und 2. Plur. und im Subj. gefunden: ven-is, ven-i(s)mes, ven-istes, ven-isse; Schneitler bezeichnet sämtliche regelm. Formen als vorkommend. In der 3. Plur. des Passé ist das euphonische d, das sich im Afrz. findet (vin-d-rent), ausgestofsen: vin-rent, die einzige Ausnahme gegen das 5. Lautgesetz (vergl. le gendre, le genre). Das Part. passé ist ebenfalls unregelm.: ven-u. — *Tenir* ganz ebenso.

27. *Acquérir*. Stamm: *acquer-*. Prés.: Umlaut von e in ie, das vor stummem e nach dem 4. Lautgesetz zu iè wird: acquier-s, acquier-t acquièr-ent (alle Formen ganz gleich mit e ouvert und r gesprochen). Fut. verkürzt acquerr-ai. Das einzige Verbum mit *Stammverkürzung* in der 2. Konj.: Passé acquis, Part. passé acquis. Im Afrz. kommen noch die unverkürzten Formen vor quesis, queïstes, quesisse, queïsse.

Die folgenden Verben haben die Unregelmäfsigkeit, dafs sie im Sing. des Prés. den Bindevokal e einschieben, so dafs die Endungen hier gleich denen der 3. Konj. sind. Man kann diese auffallende Erscheinung am besten mit Schneitler als eine euphonische erklären, hervorgerufen durch die Schwierigkeit der Aussprache, die durch Anhängung der konsonantischen Endungen s, s, t an Stämme wie ouvr- cueill- entstanden wäre. (Das e findet sich übrigens schon im Afrz. bei den Verben wie ouvrir zusammen mit dem Ablaut; bei cueillir und saillir fällt der son mouillé aus, wie bei bouillir).

28. *Ouvrir*. Stamm: *ouvr-*. Prés. ouvr-e, ouvr-es, ouvr-ent. Part. passé: ouver-t (eingeschobenes e und Endung t, lat. apertum), couver-t (lat. coopertum); nach dieser Analogie souffert, offert (vom lat. sufferre, offerre).

---

*) Das 3. *Lautgesetz* heifst nun vollständig: Der *Endkonsonant* des Stammes, ss und von gn g fallen aus vor *konsonantischen Endungen* (ausgenommen die Endkonsonanten d, p, c, einfaches t, n, r); v *vor* r *bleibt* (Ausnahme écrire, aurai, saurai, pourrai).

29. *Assaillir*. Stamm: ***assail-*** gehört mit ouvrir zusammen, mit dem es abgesehen vom Part. passé übereinstimmt.

30. *Cueillir*. Stamm: ***cueill-*** hat durch eine sprachliche Willkür, für die es keinen Grund gibt, das Fut. cueill**er-ai**.

Dritte Konjugation, -er.

31. **Envoyer**. Stamm **envoi-**. Unregelm. nur das Futur, welches aus dem afrz. Nebenstamm envei- gebildet wird: env**err**-ai. Vergl. voi- verrai, déchoi- décherrai, échoi- écherrai, asseoi- assei- asseoirai oder asseyerai oder assiérai.

32. **Aller**. Stamm **all-**. 8. **Lautgesetz. l oder ll** werden **mouilliert vor** dem stummen **e** des Subjonctif. (Ausnahmen: prévaloir und die regelm. Verben der 3. Konj.) Daher Prés. du Subj. **aill**-e, all-ions. Sing. und 3. Plur. Prés. de l'Ind. vom Stamme vad-: **vai**-s (a in ai nach Ausfall des Endkonsonanten, vergl. av- j'ai, sav- sais), **va**-s, **va**- (2. Lautgesetz.), **vont** (lat. vadunt). Unregelm. Impér. va, Ausfall des s (auch schon im Afrz.); das nur vor en und y wieder eintritt. Futur vom Stamme ir-: **ir**- ai.

Vierte Konjugation, -oir.

Nur die l-Stämme erleiden im Passé und Participe passé keine Verkürzung. Wenn man von einem regelm. Verbum dieser Konj. sprechen könnte, so wäre es

33. **Valoir**. — Stamm **val**- welches nur den Stamm nach den Lautgesetzen verändert und im Passé und Part. passé die für diese Konj. regelm. Endungen -us, -u hat. Prés. Sing.: vaux- aus val-s,* (6. Lautgesetz.) vau-s,* (9. **Lautgesetz: S** wird **x nach au, eu**) **vau-x**; valt,* **vau-t**. Subj. l mouilliert — va**ill**-e, val-ions. Futur.: 10. **Lautgesetz: Oi fällt aus** der Infinitif-Endung aus **beim Futur.** valr-ai*, (5. Lautgesetz) val-d-rai*, (6. Lautgesetz) v**audr**-ai. — **Prévaloir** mouilliert das l im Subj. nicht. — **Falloir** ganz wie valoir: il **fau**-t, qu'il fa**ill**-e, il f**audr**-a, il fall-ut, fall-u.

34. **Vouloir**. Stamm: **voul-**. Prés. Sing. Ablaut: voul-s (afrz. vols), veul-s (afrz. vuels, voels, veulx), **veu-x**. Plur. voulons, v**eul**-ent. Subj. **veuill**-e, voul-ions. Fut. v**oudr**-ai (l geht in ou auf; afrz. volrai, voldrai). Passé. voul-us. Part. passé voul-u.

Die übrigen Verben haben Stammverkürzung; zunächst die mit vokalischem Auslaut:

35. **Pourvoir**. Stamm: **pourvoi**. Ganz regelm. Wechsel von i und y. Fut. pourvoir-ai; oi ist Stammlaut, nicht Infinitif-Endung und bleibt deshalb. Passé pour**vus**, Part. passé pour**vu**. — **Prévoir** hat nur eine abweichende Form, die mit voir übereinstimmt: Passé pré**vis**. — **Voir** ebenso, das Fut. von der afrz. Stamm-Variation vei, ve gebildet: verai afrz., v**err**-ai.

36. **Déchoir** — Stamm: **déchoi-** (afrz. Nebenstamm che)

— ganz wie voir, aufser Passé déch**us**. Fut. déch**err**-ai. — **Échoir**, defektiv. ebenso. Part. prés. vom Nebenstamme **éché**ant.

37. **Seoir**. Stamm: **sei-**. Umlaut des ei in ie vor stummen und konsonantischen Endungen des Prés. und Fut.: **sied-**, **sié**-ent, qu'il **sié**-e, **siér**-a. Imp. sey-ait. Part. prés. sey-ant und von der Stamm-Variation se- **sé**-ant. — **Asseoir.** Stamm **assey-**, Variation assoi-. Umlaut nur im Sing. des Prés. und im Futur. Im Sing. Prés. tritt das uralte d des lat. sedere wieder in den Stamm (im Afrz. auch in der 3. Pl. siedent). Also: ass**ied**-s, ass**ied**-,assey-ons, assey-ent, que je m'assey-e, assey-ais, assey-ant; Passé und Part. passé ass**is**; Fut. ass**iér**-ai. Die Nebenformen mit mit assoi- seltener.

Konsonantische Stämme:

38. **Pleuvoir,** Stamm: **pleuv-** — regelm.: pl**eu**-t, pleuv-e, pleuv-ait, pleuvr-a; pl**ut**. pl**u**.

39. **Mouvoir,** Stamm: **mouv-** — mit Umlaut, das einzige Verbum, das nach eu s behält; m**eu**-s, m**eu**t, mouv-ons, m**euv**-ent; mouvr-ai, m**us**, m**û**. Die Composés verlieren den Circonflexe.

40. **Pouvoir,** Stamm: **pouv.** Prés. mit Umlaut: **peu-x**, **peu**-t, pouv-ons, **peuv**-ent. Passé p**us**, Part. passé p**u**. Futur mit Assimilation des v an r: pou**rr**-ai. Prés. du Subj. von der Variation puiss-, die aufserdem noch in der 1. Sing. Prés. de l'Ind. (**puis**-je?) erhalten ist: **puiss**-e.

41. **Devoir,** Stamm: **dev-.** Umlaut von e zu **oi** vor den stummen Endungen des Prés.: doiv-s (afrz. doibz), **doi**-s; doiv-t (afrz. doibt), d**oi**-t, dev-ons, doiv-ent (afrz. noch deivent). Fut. dev**r**-ai. Passé d**us**, Participe passé d**û**. — Die Composés von -cevoir ganz ebenso mit Ausnahme des Circonflexe auf dem Part. passé: reç**u**.

42. **Savoir,** Stamm: **sav-** und **sach-** — ist unregelm. genug, um die unregelm. Konj. zu schliefsen. Im Sing. Prés. geht a nach Ausfall des v in ai über (av-s, ai von avoir): sav-s, **sai**-s, **sai**-t, sav-ons, sav-ent. Im Fut. wird v vor r in u vokalisiert: savr-ai*, sa**ur**-ai. Passé **sus**, Part. passé s**u**. Die übrigen Formen von sach-; Subj. sa**ch**-e etc.; Impér. sa**ch**-e, sa**ch**-ons, sa**ch**-ez; Part. prés. sa**ch**-ant. Das Part. vom anderen Stamme sav-ant wird nur noch als Adjectif gebraucht.

Die Darstellung der regelm. und besonders die der unregelm. Konj. ist skizzenhaft; aber es kam mir nur darauf an das für die Verdeutlichung des methodischen Ganges Notwendige zusammenzustellen, nicht etwa, den Gebrauch vortrefflicher Monographieen, wie die von Schneitler, Siegl oder Basedow überflüssig zu machen. Hier mag sich der pädagogische Anfänger in allen Einzelheiten Rats erholen; vor allem aber möchte ich ihn

auf die durch und durch gediegene wissenschaftliche Leistung Lückings verweisen: „Analyse der französischen Verbalformen für den Zweck des Unterrichts.“ (Programm der Luisenstädtischen Gewerbeschule. Berlin, 1871. Separat erschienen 1875), die speziell für Lehrer berechnet ist. Es ist bisher von dieser Schrift nicht die Rede gewesen, weil es sich hier um die schulmäſsige Behandlung des franz. Verbums gehandelt hat, während die Hauptbedeutung jener Abhandlung in der auf gründlichen sprachhistorischen Studien beruhenden, streng wissenschaftlichen Entwickelung der Formen zu sehen ist. Was die Methode betrifft, die im Anschlusse daran für den Unterricht empfohlen wird, so ist sie der hier vorgeführten nahezu entgegengesetzt, und die Polemik gegen andere Ansichten hatte ich von vornherein dieser Arbeit nicht zum Ziele gesetzt. Nur zweimal bin ich aus meiner passiven Haltung herausgetreten, einmal gegen **Plötz**, weil ich ein testimonium paupertatis für unseren neusprachlichen höheren Schulunterricht darin sehe, daſs Bücher wie seine „Elementargrammatik, zweiter Teil“ und gar seine „Schulgrammatik“ so lange Zeit imstande gewesen sind gediegeneren Arbeiten ihre wohlverdiente Erfolge zu schmälern; das andere Mal gegen die sprachhistorischen Bestrebungen, die von den Universitäten aus unsere Mittelschulen bedrohen, eine Invasion, die möglichst schon an den Grenzen energisch abgewehrt werden muſs, wenn sie nicht auf dem Gebiete des höheren Unterrichts die heillosesten Verheerungen anrichten soll. Nun sei mir zum Schluſs noch ein Wort gegen den relativ unbedeutenderen, methodischen Teil der bedeutenden Arbeit Lückings gestattet. Er will nicht, daſs man „dem Schüler Regeln octroyiert und ihn nach denselben die Formen konstruieren lehrt“, sondern daſs man ihn dazu anhalte „aus einer hinreichenden Anzahl sprachlicher Thatsachen die in denselben waltenden Gesetze abzuleiten“; man soll ihm also „nicht Stämme, Tempus-, Modus- und Personenzeichen, sondern konkrete Verbalformen vor Augen führen und ihn daran gewöhnen dieselben als gegliederte Gröſsen aufzufassen“. Darin scheint mir zu liegen, daſs ihm das aus den Formen abstrahierte Gesetz die Hauptsache ist: der Schüler gelangt durch die Formen zum Gesetz. Nach der hier entwickelten, von Steinbart eingeführten Methode lernt der Schüler das Gesetz entweder an oder bei der ersten Form, in der es waltet, und gelangt nun durch dasselbe aus eigener Kraft zu allen andern Formen, in denen es wieder waltet. Es scheint mir zweifellos, daſs hier die Formen, d. h. das Können des Verbums, die Hauptsache, der Zweck — das Gesetz nur das Mittel zu diesem Zwecke ist. — In Verfolgung seines Prinzipes heiſst Lücking nicht nur die gleichzeitige Behandlung aller Konjugationen gut, sondern er wünscht sogar, daſs gar kein Unterschied zwischen regelm. und unregelm. konjugierten Verben gemacht werde, daſs das

ganze franz. Verbum nicht in Konjug. sondern in Zeitgruppen geteilt werde, daſs die präsentischen Zeiten aller Verben also wohl in der Quarta, die übrigen Zeitgruppen in der Tertia*) behandelt werden; — nur so kann ich mir dieses Prinzip in die Praxis übersetzen. Lücking will den Schüler die Formen beschreiben lassen; die andere Methode will sie von ihm entwickeln, finden lassen. — Wenn mir ein Baumeister den Bau eines Hauses auf das detaillierteste beschreibt, so weiſs ich, wie ein Haus gebaut wird; kann ich darum selbst eins bauen? — Wenn Lücking die Formen bous, vaux, faut, veux, absous nebeneinander an die Tafel schreibt und darüber die Stämme bouill-, val-, fall-, veul-, absolv- setzt, so wird der Schüler vorzüglich befähigt zu erkennen, daſs l vor konsonantischen Endungen in u übergeht. Befähigt ihn nun die Kenntnis des Gesetzes ohne Weiteres zur Anwendung desselben? weiſs er nun unbedingt, wie die 1. Sing. Prés. von bouillir etc. heiſst, nachdem die Wortbilder von der Tafel, aus seinen Augen — wie oft! — aus seinem Gedächtnisse gelöscht sind? — Wenn das der Fall wäre, wahrlich, es wäre ein leichtes Loos Lehrer zu sein! Aber ich glaube, oder vielmehr ich weiſs, es ist nicht so: der Schüler muſs nicht bloſs das Gesetz sondern auch die Anwendung des Gesetzes lernen. Und dies, es ist unbestreitbar — verfolgt die Steinbartsche Methode als das wesentliche, praktische Ziel. Nachdem der Schüler bei vaux gelernt hat, daſs l in u übergeht, tritt ihm faut zuallererst nicht als ein fremdes, noch zu erklärendes Etwas gegenüber, er schafft es sich, macht es zu seinem Eigentum: nachdem er einmal selbst das Haus gebaut hat, kann er es auch wieder bauen.

Wenn die Schüler zum Können der Verben, d. h. zum mechanisch mühelos richtigen Gebrauch ihrer Formen, gelangen sollen, so setzt das doch die ganz genaue Kenntnis jedes einzelnen Verbums voraus. Diese würde ungemein erschwert werden, wenn man jedes einzelne in Zeitengruppen auseinanderrisse und auf mehrere Jahres-Kurse verteilte; sie scheint mir dann kaum anders zu erreichen, als indem man die zerstückten Glieder wieder zusammenfügt. Wenn man nun aber das Zusammengehörige trennt, nur um durch Zusammenstellung des Gleichartigen zum Gesetze gelangen zu können, so muſs man doch fragen: ist denn das Gesetz als solches einer solchen Erschwerung des Lernens, eines solchen Aufwandes von Kraft und Zeit wert? — Und da nicht die Kenntnis des Gesetzes sondern das Können der Formen das Wesentliche ist, so muſs man antworten: nein. Das Gesetz ist nicht einmal soviel wert, daſs man es zum strengen Lernobjekt machen müſste. Man nennt es bei der Form, wo es zum ersten Mal wirksam ist; man greift auf sie zurück, wenn man es zum zweiten Male

*) Bei lateinlosen Realschulen eine Klasse früher.

braucht; beim dritten Male wendet der Schüler es ohne Mithilfe an. Wenn es den Schüler nur befähigt sich die Kenntnis der Formen im eigentlichen Sinne zu erwerben, so hat es seine Schuldigkeit gethan; hat er diese einmal in sicherem Besitz, so ist es für ihn nicht mehr von Belang.

Wenn man den Eifer sieht, mit dem die Schüler an den Aufbau der Formen gehen; wenn man sieht, wie das fertige Verbum, nachdem es von der Tafel verschwunden ist, in ihrem Gedächtnis haftet: so darf man fragen, ob die praktischen Erfolge der von Lücking empfohlenen Methode gleich grofse sind. Ich habe sie niemals anwenden sehen und werde mich kaum jemals entschliefsen können sie selbst anzuwenden; ich kann daher nicht sagen: „sie sind es nicht“; aber meine Überzeugung ist, dafs sie nicht gleich grofse sein können. —

Die eindringlichste Methode bei der Entwickelung der Formen wird nie imstande sein den Schüler zur endgültigen mechanischen Beherrschung derselben zu bringen. Dazu ist noch etwas anderes nötig und von höchster Wichtigkeit: das, was man im höheren Abhandlungsstile mit befestigen, mit einem Cant Term als „Pauken“ bezeichnet. Es ist nicht die edelste Seite unserer Kunst, vielmehr reines Handwerk, aber leider unerläfslich. Ohne Formen-Fragen, ohne Formen-Sagen kein Formen-Wissen. Die häuslichen schriftlichen Konjugationen, die schon als orthographische Übungen nicht ganz von der Hand zu weisen sind, nützen wenig im Vergleich zur mündlichen Einübung. Stündlich sind Formen abzufragen; die Schüler sind darauf aufmerksam zu machen, dafs sie durch das Ansehen gedruckter oder geschriebener Konj. allein nicht zum schlagfertigen Wissen gelangen können, sondern auch vor allem durch gegenseitiges Abfragen. Als Anregung habe ich bei Repetitionen recht nützlich gefunden denjenigen Schülern, welche ihre Formen gut gewufst haben, keine Arbeit für den nächsten Tag zu geben, die anderen ein paar unregelm. Verba (7 einfache Zeiten ohne Deutsch) schriftlich konjugieren zu lassen. Da beim Abfragen in der Klasse, das zur Abwechselung auch zwischen den Schülern selbst stattfinden kann, immer nur eine oder zwei Formen auf den Einzelnen kommen können, so sind möglichst wöchentliche Formen-Extemporalien von 10 bis 20 Formen durchaus unentbehrlich. Die dem Lehrer daraus erwachsende Mehrarbeit ist bei kleineren Klassen nicht der Rede wert.

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur zur Pädagogik und zur Realschulfrage.

Drei Broschüren über die „Überbürdung“.

a. Nohl, Dir. C., *Wie kann der Überbürdung unserer Jugend mit Erfolg entgegengewirkt werden?* Neuwied 1882. L. Heuser. 24 S.

Ursprünglich für die Kölnische Zeitung geschrieben und aus dieser auch abgedruckt, trägt diese Flugschrift in ihrem lebendigen Stil und darin, dafs sie die wichtigsten Fragen mehr streift als erörtert, den breiten Stempel moderner Journalistik fast überall zur Schau: sie liest sich äufserst angenehm und ist in hohem Grade geeignet die „Eltern“, an die sie sich in erster Linie wendet, zu gewinnen; den „Lehrer“ aber kann sie nur vorübergehend blenden. Er sieht den Fuchsschwanz unter der Kutte: „wenn das Gymnasium nicht auf den hohen Vorzug verzichten will die eigentliche und, *wie dringend zu wünschen ist, einzige* Vorschule der Universität zu sein“ etc. Herr Nohl, der Mädchenschuldirektor, bleibt also bei der früher schon bewiesenen, trotz seiner gegenteiligen Behauptung auf Unkenntnis des heutigen Realgymnasiums beruhenden Abneigung gegen diese Anstalt; gleich manchen anderen Bauleuten erkennt auch er noch nicht, dafs der von ihm verworfene Baustein durch seine Natur wie durch die Logik bestimmt ist Eckstein für das gesamte höhere moderne Schulwesen zu werden.

Die Überbürdung als Thatsache annehmend empfiehlt er zu deren Beseitigung hauptsächlich: 1. eine Sichtung und Minderung des Lehrstoffs, die für gewisse Mädchenschulen gut sein mag, in höheren Anstalten jedoch von Oberflächlichkeit ununterscheidbar sein würde; 2. den Wegfall der „Präparationen“; 3. die Annahme des schon von Ostendorf gemachten, von Heiner (Essen) praktisch durchgeführten Vorschlages den fremdsprachlichen Unterricht mit dem französischen zu beginnen und an dieses in Quinta das Englische zu fügen; 4. das Lateinische auf humanistischen Gymnasien erst in Tertia beginnen zu lassen, auf dem Realgymnasium jedoch es ganz zu unterdrücken und diese damit aus der Welt zu schaffen. Quod erat demonstrandum.

b. „Quousque tandem“, *der Sprachunterricht mufs umkehren.* Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Heilbronn, 1882, Gebr. Henninger. 32 S.

Auch der Verfasser dieses Schriftchens setzt die Überbürdung als offenkundig und zugegeben voraus, findet sie aber nicht sowohl in der Menge häuslicher Aufgaben als vielmehr teils in dem Lehrstoff teils in dem Unterricht begründet. Beides beweist er in lichtvoller und eigentümlich frischer Darstellung, und wir möchten den sehen, der ihm und den von ihm zahlreich herangezogenen Gewährsmännern nicht in gar manchem Punkte rechtgeben und Dank abstatten müfste. Am meisten wird letzteres, zumal wenn der Verfasser durchdringt, die Jugend thun, „die auch die kleinste Liebe und die geringste Wohlthat so dankbar und reichlich vergilt“.

c. Behaghel, Prof. Dr. A. *Die Entlastung der überbürdeten Schuljugend der Mittelschulen.* Heilbronn, 1882, Gebr. Henninger. 74 S.

Prof. Behaghel gehört gleichfalls zu denen, die den Beweis für die vorhandene Überbürdung unserer Jugend für ebenso nutzlos halten, wie wenn man „Wasser in den Rhein zu tragen“ beginnen wollte, und „nur in einem vollständigen Wechsel der Methode das Heilmittel“ erkennen. „Wenn man die Klassenziele anders steckt als bisher“, sagt er, „und wenn man mehr mit dem Kopfe arbeiten läſst als mit den Fingern“, wird man „den Schüler in drei unteren Klassen mit Hausaufgaben völlig unbehelligt lassen, in Tertia die Aufgaben auf ein Drittel, in Sekunda und Prima auf die Hälfte zurückführen“ können. Der geehrte Kollege hat dies Verfahren am Mannheimer RG. selbst eingeschlagen und vollen Erfolg erzielt. Da aber nicht blos Lehrer, sondern auch manche Eltern dasselbe anfangs nicht ganz unbedenklich fanden, hat er die Vorzüge desselben in Gesprächsform besonders für letztere lebendig und anschaulich dargestellt. Doch auch Kollegen werden das hübsche Schriftchen mit Nutzen und Vergnügen lesen.

Berlin. Dr. M. Strack.

V. Schul- und Vereinsnachrichten.

1. Die 36. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Karlsruhe 1882 (Schluſs zu S. 51—58).

Daſs der Redefluſs an der Festtafel mit dem erwähnten Toaste nicht erschöpft war, versteht sich ebenso von selbst, wie daſs die Speisekarte mit griechischen Scherzen geziert war, wie auch griechische Lieder herumgereicht, aber nicht weiter benutzt wurden. Am Abend wurden die Festgenossen durch eine treffliche Aufführung der Gluckschen Oper „Iphigenie in Tauris“ im groſsherzogl. Hoftheater erfreut.

In der allgemeinen Sitzung des 28. Sept. (über die Sektionssitzungen wird später einiges mitgetheilt werden) sprach zuerst Professor Studemund aus Straſsburg über zwei Parallelkomödien des Diphilus. Dieser, aus Sinope gebürtig, war bekanntlich ein der neueren Komödie angehöriger griechischer Dichter, dessen Stücke zum Teil Plautus lateinisch bearbeitet hat. Wie fabrikmäſsig sozusagen Diphilus arbeitete, sieht man daran, daſs er in zwei Stücken ganz dasselbe Motiv und eine im wesentlichen gleiche Handlung anwendete. In beiden ist ein Kind in jugendlichem Alter (einmal eine Tochter, das andere Mal ein Sohn) durch Seeraub oder sonstwie von seinen Eltern getrennt; in beiden kommt es, erwachsen, durch Schiffbruch an den heimatlichen Strand und wird durch mitgebrachte Sachen (das eine Mal Spielsachen, das andere Mal einen Siegelring), welche in einem Koffer sich befanden und mit diesem zufällig beim Fischen aus dem Meer gezogen werden, erkannt; auch ist der Vater des vermiſsten Kindes einmal Schiedsrichter in Bezug auf den Kofferfund, das andere Mal ist der unerkannte

Sohn bei ihm als Tagelöhner in Dienst. Das eine Stück des Plautus, Rudens (das Schiffstau) ist nach eigener Angabe des Dichters eine Übersetzung eines Originals von Diphilus; dafs auch das andere, Vitularia (die Kofferkomödie), gleichen Ursprung habe und zwar Nachbildung der Schedia (das Flofs) des Diphilus sei, wurde durch sehr scharfsinnige Erklärung und Ergänzung des Prologs, von dessen äufserst lückenhaftem Manuskript ein Facsimile vorgelegt war, nachgewiesen. So wurde von der Thätigkeit des kritischen Philologen eine Probe in allgemein verständlicher und wahrhaft eleganter Weise gegeben, welche auch dem in diese Dinge nicht speziell Eingeweihten von grofsem Interesse sein mufste.

Dann sprach Ernst Curtius über die Ausgrabungen in Olympia. Er zählte auf, was an wissenschaftlicher Arbeit seit Beendigung der mechanischen Arbeiten vor nunmehr $1^1/_2$ Jahren geleistet worden: Vervollständigung des Materials für die Publikationen, geologische Untersuchungen über die Ursache der Verschüttung mit Flufskies (hiernach ist nicht der Alpheios sondern ein anderer Flufs der Hauptübelthäter gewesen), Herausgabe von Karten, Restitution der Giebelfelder, nochmalige Kollationierung aller Inschriften, Erwerbung der Doubletten (teils Statuen und Architekturstücke, teils Terracotten und Broncesachen), endlich Herstellung eines einbändigen beschreibenden Werkes neben dem fünfbändigen.

Redner erklärte sodann den aufgehängten grofsen Grundrifs der Altis (Fest- und Tempelbezirk zu Olympia). Geschichtliche Urkunden seien wenig gefunden, auch nicht alles von Pausanias Erwähnte sei entdeckt, manches auch nicht völlig freigelegt. Es wurden dann die einzelnen Gebäude genannt und auf dem Plane gezeigt. Es ist hier nicht möglich ohne Vorlage eines gleichen Planes und beständige Bezugnahme auf denselben ins Einzelne einzugehen; wir müssen also hiefür auf den von Teubner herauszugebenden stenographischen Bericht verweisen. Einiges sei noch streitig, z. B. die Lage des Eingangsthores und der Zweck einiger Gebäude, worauf Redner dann näher einging und seine eigene Meinung darlegte. Besonders war aufser von den einzelnen Tempeln und Schatzhäusern von dem zur Beherbergung vornehmer Fremden bestimmten Gebäude die Rede, welches Curtius an der Südostseite der Altis wiedergefunden zu haben glaubt; das zur Wohnung der Priester bestimmte Gebäude (an der Westseite) wurde ebenfalls genau beschrieben. Auch von der Umfassungsmauer der Altis, welche im Norden wegen einer dort befindlichen Anhöhe gefehlt zu haben scheint, war die Rede. In dem Stadium habe man sogar die Stelle wiedergefunden, wohin die Wettläufer vor Beginn des Laufs den einen Fufs setzen mufsten. Dann wandte C. sich zur Tempelplastik und beschrieb eingehend den Ostgiebel des Zeustempels, von dessen durch einen Architekten ausgeführter Restitution ein verkleinertes Modell aufgestellt war. Da es sich hier um lauter einzelnstehende Figuren handelt, so war die richtige Reihenfolge nicht leicht zu ermitteln; doch boten die Form des Giebels, die Beschreibung des Pausanias und die Fundstätten der Figuren Anhaltspunkte. Redner erklärte nun diese Figuren und machte auf die Symmetrie (strophische Responsion, wie in den Chorgesängen der Tragiker) der beiden Hälften aufmerksam. In merkwürdigem Kontrast zu der Ruhe dieser Skulptur steht

die leidenschaftliche Bewegung des Westgiebels (Kampf der Centauren und Lapithen). Der Ostgiebel war von Paionios, der westliche von Alkamenes; beide traten in Konkurrenz mit einander auf, und es scheint, dafs dem Paionios wegen des mehr priesterlich strengen Charakters seiner Kunst der Sieg zugesprochen wurde. Beide sind aus der attischen Schule; über die Kunst des 5. Jahrhunderts vor Phidias sind wir jetzt erst unterrichtet. Mit einem Hinweis auf die grofse Bedeutung des von Deutschland in so selbstloser Weise zum Besten der Wissenschaft unternommenen Werkes und auf die von Sr. Majestät dem Kaiser aus seiner Privatschatulle gewährte Ergänzung der zu versiegen drohenden Mittel (mit dem echt hohenzollerschen Ausspruch: Was wir angefangen haben, das wollen wir auch vollenden) schlofs Geh. Rat Curtius seinen inhaltreichen und interessanten Vortrag.

Nachmittags Festfahrt nach Baden-Baden, leider vom Wetter nicht begünstigt. Immerhin war die Besichtigung der Badeanlagen und des Kurhauses, in dessen prächtigen Räumen Konzert und Ball stattfand, von Interesse; auch reichte das Wetter zur Besteigung des alten Schlosses zur Not noch aus.

Am 29. Sept. sprach Museumsdirektor Hettner aus Trier über Kulturzustände im römischen Germanien und Gallien. Wenn etwas geeignet sein kann, auch Laien verständlich zu machen, dafs das Ausgraben, Sammeln und Aufbewahren von alten Steinen und Töpfen mehr ist als eine seltsame Liebhaberei, so war es dieser reichhaltige, lichtvolle, dabei fliefsend und völlig frei gehaltene Vortrag. Germania Superior und Inferior, so sagte Hr. Hettner nach einigen einleitenden Worten, sind nicht Namen von Provinzen, sondern von militärischen Distrikten. Dieselben standen unter dem Legaten von Gallia Belgica. Unter Trajan wurde Germanien selbständige Provinz, aber auch dann noch fungierte derselbe Steuereinnehmer für Germanien und Belgien. Die Grenzen zwischen Germania und Gallia Belgica sind nicht genau bekannt. Sie richteten sich nicht nach den alten einheimischen Völkern, sondern waren nur Verwaltungssache. Doch ist sicher, dafs Trier und Metz zu Belgien, die rheinischen Städte zu Germania gehörten; das Land westlich von den Vogesen, sowie Aachen gehörte zu Belgien. Vielleicht wird sich die Grenze zwischen den alten Provinzen mit der Zeit genauer durch Funde feststellen lassen, welche in beiden verschieden sind. Ein sehr wichtiger Unterschied war nun der, dafs Gallien eine civile römische Bevölkerung hatte, Germanien nur eine militärische. Gallien galt nach Cäsars Zeiten für ein befriedetes Land, welches der Truppen nicht bedürfte. Germanien dagegen war eine Militärgrenze; grofse Truppenmassen wurden an die Grenze verlegt; der militärische Gesichtspunkt waltete bei allen Bestimmungen vor. Cäsar hatte die Ubier auf das linke Rheinufer versetzt. Mainz hatte wahrscheinlich vor 50 nach Chr. eine steinerne Brücke; von dort aus wurde das Decumatenland verwaltet, welches durch den Grenzwall Domitians eingeschlossen war. In diesem rheinischen Germanien lagen jahrhundertelang 90000 römische Soldaten, deren Einflufs auf die Bevölkerung notwendigerweise grofs war. Viele schlossen Heiraten, legitim oder nicht, und nahmen ihre Frauen meist aus der einheimischen Bevölkerung. Die Weiber und Kinder wohnten in Lagervororten, in welchen

derselbe Geist wie im Lager selbst um so mehr herrschen mufste, als auch die Veteranen in den Vororten wohnten. In der Nähe lagen dann, wie das auch in Britannien der Fall war, die Niederlassungen der einheimischen Bevölkerung. Zuerst völlig getrennt, wachsen sie dann mit den Lagern örtlich zusammen und bilden mit denselben Eine Gemeinde. So war der Romanisierung Thür und Thor geöffnet. Etwa die Hälfte des Heeres bestand aus (Ober)italienern, namentlich fast alle Offiziere. Doch dienten auch Gallier und Germanen gern im Heere, und man darf sich die Stimmung der Bevölkerung nicht feindlich gegen die Römer denken. Die Ubier hatten von ihrer Versetzung auf das linke Ufer Vorteil: diesen sowie den Besitz Kölns dankten sie Rom; sie wurden gute Römer, und der Ubier nannte sich gern auf lateinisch Civis Ubius oder Agrippinensis. Ähnlich war es mit den Vangiones und Triboci am Oberrhein. Die Bevölkerung des Decumatenlandes war zusammengelaufenes Volk, meist aus Gallien. — Anders in Belgien. Die Treviri und die Mediomatrici waren nicht nur in ihrer Freiheit, sondern auch in ihrem Besitz durch die Römer beschränkt worden. Ein Zuzug römischer Kaufleute und Grundbesitzer (neben einem Trofs von Besitzlosen) fehlte zwar in Belgien nicht, war jedoch nicht numerisch stark. Daher behält die Cultur in Belgien viele einheimische Elemente bei und wird weniger romanisiert als die der (rheinischen) Germanen. Zwar gab es römische Bauten in Trier und Metz; aber was die Bewohner betrifft, so fanden Aufstände gerade in der Trierschen Gegend statt, nicht am Rhein. Die offizielle Sprache war in Belgien wie am Rhein die römische, aber am Rhein drang diese infolge der Mischung der Bevölkerung auch ins gewöhnliche Leben ein, in Belgien nicht; denn es wurde nach Hieronymus noch im 4. Jahrhundert in Trier eine celtische Sprache geredet, welche mit der der Galater in Asien Ähnlichkeit hatte. Wenn wenig celtisch geschrieben wurde, so darf dies uns nicht irre machen; auch die Wenden schreiben ihre Sprache nicht, obwohl sie sie sprechen. So zeigt Redner, dafs (für Viele vielleicht überraschend) auf allen Gebieten die Romanisierung in der heutigen Rheinprovinz stärker war als in Belgien. Der germanische Kultus geht am Rhein zurück vor römischen und orientalischen Gottheiten; in Belgien werden neben Jupiter etc. doch die celtischen Gottheiten mehr verehrt. Was die Namen betrifft, so enthalten die Inschriften viele germanische, celtische und römische Gentilicien. Dieselben werden meist aus einem Cognomen gebildet, wie Desideratius, Acceptius; dies geschah infolge des römischen Bürgerrechts, welches ganzen Landstrichen auf einmal verliehen wurde, wodurch es unmöglich wurde, dafs alle den Namen des Kaisers annahmen. Am Rhein führte nun nach römischer Art der Sohn denselben Gentilnamen wie der Vater. Anders in Trier und dem übrigen Belgien. Dort führt der Sohn nicht den Gentilnamen des Vaters, sondern bildet für sich einen neuen aus dem Cognomen desselben, wie das ähnlich bei der celtischen Namenclatur geschah; z. B. wenn der Vater das Cognomen Secundinus führte, so führte der Sohn das Gentilicium Secundinius, dem er dann ein neues Cognomen beifügte. Dadurch wird freilich das Wesen des Gentiliciums aufgehoben. — Verschieden sind ferner die Grabmonumente. Am Rhein rechteckige Platten, darauf Reliefs, welche den Toten meist als Soldaten in (römisch) militärischer

Tracht, oder in der toga (wodurch der Stolz auf das römische Bürgerrecht bezeugt wird) und ohne Porträtähnlichkeit darstellen; ähnlich wie das in Italien geschah; oder es wird ein Totenmahl dargestellt: im ganzen finden wir nur Nachahmung italischer Weise, und nur vereinzelt kommt selbständiges vor. In Belgien finden wir halbrunde, tonnenförmige Grabsteine etwa 2 m. lang; auch die pyramidale Form kommt häufig vor, mit einem Halbmond und einer Öffnung. Die Reliefs wollen Porträtdarstellungen sein, die nackte Wirklichkeit nachahmen, während man in Italien einem gewissen Idealismus huldigte. Häufig ist in Belgien die Art Monumente, deren bedeutendstes Exemplar die Igeler Säule ist, immer von bedeutender Gröſse, viele 5—6 M. hoch, obeliskenartig, mit Skulpturen bedeckt. Oben meist ein Schuppendach(?), dann Capitelle, woran Giganten mit Schlangenfüſsen an den Ecken waren. Sie waren eingefaſst von Pilastern mit Darstellungen aus dem täglichen Leben, daneben etwa noch von mythologischen einige Tritonen; für die Liebesabenteuer des Jupiter hatte man wenig Sinn. Wir finden also in Belgien eine selbständige Kulturentwickelung. Auch die Tracht ist nicht die römische, sondern das nationale Sagum. Hätte ein namhafter italienischer Zuzug stattgefunden, so hätte dieser auch Einfluſs gehabt.

Die Kleidung erkennt man aus den Darstellungen auf den belgisch-gallischen Monumenten. Die Männer trugen einen weiten langen Mantel mit weiten Ärmeln aus Einem Stück, einem Ausschnitt, durch welchen der Kopf gesteckt wurde, und einer Art Kapuze. Dies war das Sagum, welches alle alten Autoren bis ins 3., 4. Jhrh. als celtische Tracht nennen. Das Zeug war meist gestreift. Ferner trug man ein tunica-ähnliches Hemd und auf der linken Schulter ein Plaid. Hosen hat Redner auf den Monumenten nicht entdeckt. Die Füſse waren mit Lappen und Sohlen bekleidet. Die Frauen trugen meist das Sagum oder auch die Toga, in der Stube eine Tunica. Sie hatten Strümpfe mit einer besonderen Abteilung für die groſse Zehe, ferner Sandalen. Ein Sagum ist auch auf einem rheinischen Grabmonument gefunden worden. Auch über die innere Einrichtung der Häuser belehren uns die Grabsteine. Man hatte breite weidene Lehnstühle nebst Fuſsbänken. Die Männer lagen beim Mahl, sonst saſsen sie. Man hatte kleine Tische mit Füſsen und groſse, die umgestürzten Kommoden gleichen. Die Ausgänge waren mit Portieren versehen. Alles dies zeigen die Monumente, einiges auch über den Hausbau, doch sind wir hier hauptsächlich auf die Ruinen angewiesen. Da aber bei diesen nur 2—3 Fuſs hohe Mauern erhalten sind, so ist die Schwierigkeit der Erkenntnis noch gröſser als in Italien. Wir sind nicht in der Lage ein städtisches römisches Wohnhaus im Norden nachzuweisen. Denn die heutigen Städte liegen meist über den römischen und daher ist die Freilegung der letzteren schwierig. Villen dagegen haben wir viele aufgefunden (Redner bezeichnete eine ganze Anzahl näher). Diese lagen meist an südlichen Abhängen, in der Nähe einer Quelle. Einige haben quadratischen, andere oblongen Grundriſs; erstere haben in der Mitte einen Hof (nicht Garten) von 15—30 m. im Quadrat. Dies sind wirtschaftliche Gehöfte. Die länglichen sind Wohnhäuser für die Villeggiatur. Sie haben immer eine Veranda vor der Südfront. Es liegen immer 4—5 Zimmer um einen quadratischen Raum, welcher überdacht ist und kein

impluvium hat. Das Dach geht bei dieser Art Villen über die ganze Länge hin mit der Giebelhöhe in der Mitte. Die quadratischen hatten wahrscheinlich nur eine Dachneigung nach aufsen, nicht nach dem Hofe. Der Grad der Dachneigung ist noch nicht festzustellen. Ziegeldächer waren üblich, auch dünne Sandsteinplatten. Nur die unterste Reihe war angenagelt, dadurch wurden alle gehalten. Auch Mörtel kommt bei Hohlziegeln vor, aber keine complicierten Firstziegel. Der Aufsenbau war einfach. Die Zimmer hatten meist 3—4 m. im Quadrat. Der Fufsboden war meist Estrich, auch Mosaik, doch sind gute Mosaiken selten. Die Wände sind zum Teil bemalt, die Malereien weniger gut conserviert als in Italien. Einige hat man reconstruiert. Unten ist ein Sockel, darüber Pilaster, dann ein phantastischer Aufbau, wie Regenschirme oder pilzartige Dächer, von Blattpflanzen; ferner Amoretten, Genien. Dies ist durch den ganzen Norden (Rhein, Gallien, England) gleich. Dann folgt ein Gesims. Ob darüber noch ein dritter Teil, läfst sich nicht sagen. Die Baderäume sind gut erhalten. Der Backraum war im Keller. Eine Kalkgrube war in der Nähe; denn man liefs nach Plinius den gelöschten Kalk 2 Jahre liegen, um festeren Mörtel zu erhalten. Die Heizung der Zimmer war dieselbe wie bei den Bädern: hypokaustisch. Die Rauchabzüge hatten an den Seiten Löcher, durch welche die Wärme ausströmte. Oft war nur eine Hälfte des Zimmers so eingerichtet; wurde dann der Fufsboden zu heifs, so trat man auf die ungeheizte Seite. Oder auch, es war von zwei aneinander stofsenden Zimmern nur eins heizbar. Glasfenster wurden mehr als in Italien gebraucht. Einige Scheiben sind mit der Bleieinfassung übrig. Redner beschreibt einige Glasscheiben, darunter eine sehr durchsichtige und eine 60 cm. hohe. Man fand sie meist in der Nähe der Hypokausten: daher ist anzunehmen, dafs nicht alle Zimmer, sondern nur die heizbaren, Glasfenster hatten; wie das auch später im fränkischen Hause sich findet. In der Nähe der Villa finden sich kleinere Häuser, bis zu 15 oder 16, schlechter gebaut als die Villa. Es sind die Wohnungen der coloni. Wir sehen auf drei Monumenten, wie diese dem Grofsgrundbesitzer Naturalabgaben geben, Hasen etc. Anfänglich waren die coloni Einheimische, allmählich auch Franken und andere Germanen; aber diese waren nicht dem Einzelnen, sondern der Stadt oder dem Staat untergeben und hatten einen Aufseher. In Belgien war der Grofsgrundbesitz vorherrschend, am Rhein der kleine, im Decumatlande gab es nur wenige gröfsere Besitzer. Die Dichtigkeit der Bevölkerung war in letzterer Gegend nicht so grofs wie in der westrheinischen, welche wir uns in jener Zeit ebenso angebaut denken müssen (namentlich Hunsrück und Eifel) wie in unserer Zeit. Redner bespricht noch die Viehzucht (berühmt waren die trierischen Pferde, die belgischen Stiere), den Obst- und Weinbau (letzterer an der Mosel seit dem 2. Jahrhundert; Monumente zeigen, dafs Weinfässer auf der Mosel transportiert wurden) und die Industrie: man kann die Töpferwaaren nach Entstehungsort (Worms, Trier) und Zeit unterscheiden; Bronzegeräte, auch Haarnadeln wurden in jenen Gegenden gemacht, Email und Glas in Gallien, Eisen am Taunus und an der Mosel geschmolzen; Götterbilder dagegen kamen aus Italien und zwar nur Bilder italischer Götter.

Das allmähliche Werden dieser Kultur ist im einzelnen noch nicht zu

zeigen. Dieselbe wächst bis 250, dann geht das Decumatland verloren; andererseits verlegen nach dem belgischen Gallien die Kaiser ihre Residenz.

Darauf wurde nach einem begründenden Vortrage Ecksteins, dessen Domaine die Ortsfrage ist, Dessau mit Genehmigung der dortigen Regierung als Sitz der nächsten Versammlung bestimmt und der anwesende Schulrat Krüger zum Präsidenten gewählt. Auch wurde beschlossen über zwei Anträge bei der nächsten Versammlung zu beraten: 1. Die Versammlungen sollen nicht mehr alljährlich, sondern etwa alle 2 Jahre stattfinden; 2. Es sollen den Städten, wo die Versammlungen tagen, nicht mehr so bedeutende finanzielle Opfer zugemutet werden.

Dann folgte der Vortrag von Prof. Koch aus Marburg über die Beziehungen zwischen deutscher und englischer Litteratur im 18. Jahrhundert.

In der Litt. der Renaissance liegt ein internationaler Zug, so auch in der des 16. Jhrdts., man denke an Fischart. Dieselben Stoffe werden behandelt. doch findet sich auch Selbständigkeit. Wichtig ist das Verhältnis zum Altertum; es ist schwer den Anschlufs an dasselbe mit der Selbständigkeit zu verbinden, besonders in der deutschen Litteratur. Nach dem Altertum werden moderne Muster gewählt, bis endlich das englische Vorbild die unmittelbare Verbindung mit der Antike herstellt. Zuerst ahmt man den Franzosen nach (Opitz), wodurch die so nötige formelle Schulung bewirkt und in Gottsched wenn nicht Würde so doch Etikette erreicht wird. Sobald diese Richtung zu weit geht, erhebt sich Widerspruch: die Nürnberger, die zweite schlesische Schule. Gegen Gottscheds Verstandeslehre wird nun das Gefühl mehr betont; die Südromanen mit ihrer formal vollendeten, aber unsittlichen Dichtung dienen als Muster. Im 18. Jhrhdt. begann man sich auf die englische Litt. zu stützen. Die französische hatte überwiegend formales, die englische stoffliches Interesse und Einflufs, womit nicht bestritten werden soll, dafs wir auch den Franzosen Ideen und den Engländern formale Anregungen entnommen haben. Man wird nun zuerst an Shakespeare denken; aber sein Einflufs trat nicht zuerst in Deutschland auf, nicht vor 1759, vielleicht noch etwas später. Zuerst wirkten die lehrhaften Gedichte, die Wochenschriften, Young, Milton, erst später Percys Volkslieder und Shakespeare. Dazu Locke, Shaftesbury und andere Philosophen. In England selbst herrschte seit der Restauration der französische Geschmack; Shakespeare war in seiner Heimat zu wenig geehrt, um in Deutschland zu wirken. Erst als Garrick (wenn auch aus selbstischem schauspielerischem Interesse) ihn wieder auf die Bühne brachte und andererseits Voltaire, welcher auch Newtons Lehre verbreitete, auf ihn hinwies, fand Shakespeare in Deutschland Beachtung.

Zuerst also wirkt von England her auf uns ein das Lehrgedicht, welches dort, namentlich durch Pope, seine höchste Vollendung erreicht. Pope verbindet Poesie und Philosophie (Essay on Man); Schiller selbst steht unter seinem Einflufs, hat durch Pope die englische Philosophie kennen gelernt. Pope behandelt theologische und philos. Streitfragen, vertritt den Deismus. Es erschienen polyglotte Ausgaben auf dem Continent, eine vom Essay on Man in fünf Sprachen. Brockes und Haller lernten von ihm

philos. Inhalt mit eleganter Form vereinen. Brockes steht auch unter dem Einflufs Thomsons, von ihm nahm er das beschreibende Element: das irdische Vergnügen in Gott (zugleich freilich ist der bethlehemit. Kindermord nach Marini verfafst); Brockes übersetzte den Essay on Man und die Jahreszeiten und führte in Milton ein. In diese Reihe gehört auch Ewald v. Kleist. Haller will in den „Alpen“ Thomson und Pope verbinden; das Gedicht vom Ursprung des Übels repräsentiert allein Popeschen Einflufs. Hier sind auch Uz und Wieland zu nennen; Goethe hat in der Metamorphose der Pflanze das Lehrgedicht neu belebt, Schiller hat es neu geschaffen. Die zweite schlesische Schule bot bei kunstvoller Form unsittlichen Inhalt; anders bei den Engländern, welche den Blick von der Überkultur weg auf die Natur lenkten. Es wurde eine andre Darstellung nötig, die weder schwülstig noch in Weises Art nüchtern war. Die Engländer bilden also einen wohlthätigen Gegensatz zu den Schlesiern. Der lehrhafte Zug war für die Poesie damals nötig, um sie überhaupt zu halten. Er findet sich bis zur Mitte der siebziger Jahre. Welche hohe Stellung wurde der Fabel zuerkannt, und noch Klopstock stellt bei der Poesie den religiös-moralischen Endzweck oben an. So werden Milton und Young gegen Popes Einflufs geltend gemacht. Eine andre Richtung wollte moralische Erbauung in gefälliger Form: Addison, der Spectator. Ihm folgen in Deutschland die Discurse der Maler. Kürze, Eleganz, Humor wurden in die Prosa eingeführt. Aber über staatliche und sociale Zustände durfte in Deutschland nicht öffentlich verhandelt werden; so blieb nur die litterarische Kritik, welche in England nur nebenher ging. So entstanden die kritischen Journale, eine Zeit lang noch fade moralisierend (die vernünftigen Tadlerinnen). Übersetzungen aus dem Englischen wurden so zahlreich, dafs Lessing Einhalt zu thun suchte. Der moralisierenden Richtung gehörte auch Richardson an. Er fand allgemeine Bewunderung. Die religiöse Partei freute sich über die tugendhaften Romane, die Aufklärung über den darin gezeigten Common sense; also hatte Richardson alle für sich. Für den historischen Roman (Walpoles Castle of Otranto ein Vorläufer der Scottschen Schöpfungen) war noch kein Verständnis vorhanden. Richardson tritt rückwärts der unsittlichen Komödie der Restaurationszeit entgegen, vorwärts weist er hin auf die Nouvelle Heloise und den Werther, wie Erich Schmidt gezeigt hat. Damals erschienen seine Sachen natürlich, das Herz kam zu seinem Recht. In Pamela ist ein Dienstmädchen die Heldin, so geht ein demokratischer Zug durch den Roman. Richardson wirkt auch in Deutschland wie in Frankreich (Diderot) auf das bürgerliche Trauerspiel ein; ebenso aber auch auf den Roman. Mit Gellerts „schwedischer Gräfin“ wird der neuere deutsche Roman begründet. Auch Wielands Agathon steht unter Richardsons Einflufs, ja selbst die „schöne Seele“. In England wurde jene Richtung bald überwunden durch die Humoristen: Fielding, Sterne; ähnliche Bedeutung hat in Deutschland Wielands Silvio de Rosalva. Fielding wurde übersetzt; Lessing bildete das Wort „empfindsam“ nach „Sentimental“. Der Humor nun bereitete die Erfassung Shakespeares vor, welchen Wieland übersetzte. Von der andern Seite arbeiteten Bodmer und Breitinger vor. Ersterer lernte Milton zufällig kennen und übersetzte ihn. Seine Kunstlehre hätte auch von Tasso ausgehen können; aber für die Litteratur

selbst wurde die Anlehnung an Milton wichtig. Es folgt Klopstocks Messias, worin zuerst der Vers des antiken Epos angewandt wird. Durch das für Milton erwachte Interesse erhielt auch Klopstock ein Publikum. Von Miltons Vorzügen hat übrigens Klopstock wenig. Wenn er in jener Ode den Wettkampf der Musen besingt, so zeigt die deutsche im Epos nicht genügende Kraft; auszunehmen ist das komische Epos (Zachariä, Uz): hier ist das engl. Vorbild wirklich deutsch geworden; wir haben hier vollendete Naturbilder. Youngs Night thoughts, von Ebert übersetzt, üben Einfluſs auf Klopstocks Oden, aber hier übertrifft der Deutsche den Engländer. Youngs Schrift On Originality wurde das Glaubensbekenntnis der Sturm- und Drangperiode. Sein Drama Revenge nach Othello bahnte wieder den Weg für Shakespeare.

Diesen hatte nach Wielands Übersetzung noch Wilh. Meister kennen gelernt. Man fand in ihm Verwandtschaft mit Sophokles, er wirkte fördernd für das Verständnis des Altertums. Gerstenberg will nicht mehr den französierten (Wielandschen) Shak., er will Shak. „das Genie"; dadurch wird dies Wort in unsere Litteratur eingeführt. Shak. herrscht unbestritten in der Sturm- und Drangzeit (Goethe in Straſsburg): Enthusiastische Verehrung, aber keine Frucht. Erst nach Wilh. Meister tieferes Verständnis. Inzwischen hatte Schröder Shak. auf die Bühne gebracht und dann machte Schlegels Übersetzung ihn zum Gemeingut.

Die 1765 erschienene Sammlung englischer Volksdichtungen vom Bischof Percy bereitete „des Knaben Wunderhorn" vor, regte auch Herder zu seiner Volksliedersammlung an. Von ihm wurde zuerst der Begriff einer Weltlitteratur erfaſst. Die Volkspoesie hatte Einfluſs auf den Göttinger Dichterbund; und Bürgers Leonore, durch Scott übersetzt, wirkte wieder auf England zurück. Ossians Einfluſs — das Bardengeheul dauerte glücklicherweise nicht lange — macht sich noch im Werther geltend, muſs aber vor dem des Homer weichen. Woods Versuch über das originale Genie Homers wirkt ähnlich wie Young in Bezug auf Shakespeare; es erscheint die Vossische Übersetzung Homers. Um 1790 haben die Deutschen gelernt auf eigenen Füſsen zu stehen, bedürfen der (englischen) Krücken nicht mehr und schlieſsen sich unmittelbar an die Antiken an: Schillers Dramen, Goethes Hermann und Dorothea. Jetzt beginnt der Einfluſs der deutschen auf die engl. Litt.: Coleridges Übersetzung des Wallenstein, welche früher erschien als das Original, bezeichnet den Wendepunkt.

Wir müssen es uns versagen über B ö c k e l s Gedächtnisrede auf den Heidelberger Philologen Köchly zu berichten; auch für die am Sonnabend, den 30. Sept., gehaltenen Vorträge von Z i e g l e r über die Alexandrin. Philosophie und von S o l t a u über Census und Censur bei den Römern fehlt es uns an Raum.

Freitag Abend fand ein Kommers in der Festhalle statt, bei welchem es an guten Toasten nicht fehlte. In humoristischer Weise war das Hoch auf die Universitätsprofessoren, welche die Versammlung besuchten, eingeleitet; mit Begeisterung feierte ein anderer Redner noch insbesondere Curtius den Wiederentdecker von Olympia. Die Antwort- und Dankrede dieses berühmten Gelehrten war die bemerkenswerteste des Abends. In ernstem, fast feierlichem Ton gab er einen Überblick über seinen Lebensgang, dessen

grofse Erfolge er bescheiden weniger eigenem Verdienst, als einer glücklichen Schickung der Vorsehung zuschrieb. Schon in jugendlichem Alter sei es ihm vergönnt gewesen, 4 Jahre in Hellas zu leben. Ein Vortrag, den er später in Berlin über das dort Geschaute gehalten, habe dazu geführt, dafs ihm das Amt als Erzieher des Kronprinzen anvertraut worden. Ihm habe er zuerst Lübeck und Kiel gezeigt. Und wie in ihm zum ersten Mal ein Nichtpreufse zum Erzieher des preufsischen Thronerben berufen worden, so hätten diese Anschauungen und Eindrücke auch für die Folgezeit ihre Wirkung gehabt. Durch dies nahe Verhältnis zur Königlichen Familie und das Interesse, welches namentlich sein früherer Schüler für Griechenland gefafst, sei es ihm dann möglich geworden, die bedeutenden Mittel zur Ausführung eines Planes zu erlangen, mit dem er sich von Jugend auf getragen habe, eben der Ausgrabung von Olympia. Redner hoffte, dafs dies Werk reiche Früchte tragen werde, und schlofs mit einem Hoch auf das deutsche Vaterland.

Ein Vortrag, welcher im Anschlufs an eine Hebelsche Predigt die Hochzeit zu Cana in trivial-humoristischer Weise behandelte, hat unliebsames Aufsehen erregt. In der That hätte der Vorsitzende das betreffende ihm bekannte Lied, welches vorher als zur Aufnahme unter die Festlieder ungeeignet zurückgewiesen war, nicht zum Vortrage zulassen dürfen; und der Verfasser hat über den ungünstigen Eindruck, welchen eine derartige Berührung des religiösen Gebietes machte, nicht im Zweifel bleiben können, wenn diesem Eindruck auch erst spät und mafsvoll Worte geliehen wurden.

Was die Sektionen betrifft, so müssen wir uns darauf beschränken über die pädagogische und die neusprachliche kurz zu berichten.

Pädagogische Sektion.

Dieselbe konstituierte sich am 27. Sept. nach Schlufs der allgem. Sitzung. Die Zahl der Teilnehmer überstieg 170. Oberschulrat von Sallwürk, welcher die vorbereitenden Geschäfte übernommen hatte, begrüfste die Versammlung, hielt es für wichtig die Behandlung der die Schule betreffenden Fragen nicht der Presse oder den Anklägern der heutigen Schulzustände allein zu überlassen und wies darauf hin, wie die Pädagogen den Fortschritten der Wissenschaft wie auch den Mafsnahmen der Schulverwaltungen gegenüber immer aufs neue Stellung nehmen müfsten. Herr von Sallwürk wurde sodann zum Vorsitzenden gewählt. — In der nächsten Sitzung am 28. sprach zuerst Direktor Schmalz (Tauberbischofsheim) „über die Übungen im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache in unseren Gymnasien“ und bezeichnete als deren Nutzen: 1. Sie dienen der harmonischen Bildung der Jugend, indem neben dem Auge das Ohr gleichmäfsig die Vermittelung des Sprechstoffs an den Geist zu besorgen hat. 2. Die lat. Frage des Lehrers fordert (mehr als die deutsche) volle Aufmerksamkeit. 3. Diese Methode übt einen besonderen Reiz auf den Schüler aus und macht ihm das Lernen angenehm, und zwar a. durch die Abwechselung, b. durch das Gefühl des Schülers, dafs er vorwärts kommt und selbst etwas leistet. 4. auch der Lehrer erhält durch diese Methode viele Anregung und wird selbst vom Unterrichten auf der untersten Stufe mehr als sonst befriedigt sein. 5. Die Erfolge des Lateinunterrichts selbst steigern sich: a. Korrekte Aussprache der lat. Wörter,

b. Stellung einzelner Wörter oder Satzteile, c. grammatische Sicherheit, d. die Übersetzungsfähigkeit der Schüler wird gehoben, e. am meisten gewinnt der latein. Stil, der color latinus.

Es folgte eine kurze Diskussion, welche trotz Ecksteins (ernst gemeintem?) Vorschlage nicht lateinisch geführt wurde.

Die bei der Diskussion über das Lateinsprechen Betheiligten waren sämtlich im wesentlichen mit Dir. Schmalz einverstanden (Die Masse der Hörer auch?? Red.); einige Redner warnten nur vor Übermafs.

Den Vortrag des Dir. Schiller in Giefsen über die Stellung des Griechischen in der preufs. Gymnasialreform und des griechischen Scriptums in der Maturitätsprüfung können wir hier nur kurz erwähnen. Bemerkenswert war, dafs der Redner für eine bedeutende Vereinfachung des grammatischen Unterrichts ist und aus der Curtius'schen Grammatik sehr viel minder Wichtiges ausscheidet. Die Beseitigung des Scriptums in der preufs. Maturitätsprüfung wird bei der Diskussion von den meisten Rednern bedauert (Von den Hörern auch?? Red.)

In der folgenden Sitzung sprach Prof. Bruno Meyer über Kunstwissenschaft, wünschte diese in die „Mittelschulen" (im süddeutschen Sinne) eingeführt zu sehen und zeigte einige der von ihm zu diesem Unterricht hergestellten Wandtafeln vor. Später zeigte derselbe seinen „Projektionsapparat" im Polytechnikum vor.

Darauf folgte der Vortrag des Prof. Bihler in Karlsruhe über „die gegenwärtige Methode des französischen Sprachunterrichts an den badischen Gymnasien". Diese Anstalten beginnen Französisch in Quarta mit 4 Stunden und widmen dieser Sprache in Tertia und Sekunda je 3 und in Prima 2 Stunden. Sie beginnen den Unterricht mit der Lektüre schlichter Erzählungen, welche französischen Schulbüchern entnommen werden. Vor- und Nachsprechen, Lesen im Chor, Umgestalten und Memorieren des Textes führt bald zu Sprechübungen, so dafs der Unterricht sich zuerst an das Ohr, dann erst an das Auge wendet. Redner begründet dieses Verfahren und empfiehlt u. a. die Benutzung und Unterstützung des unbewufsten Sprachgefühls im Schüler durch den Lehrer. Nach 4 Wochen tritt das grammatische Pensum in den Vordergrund und der Lektüre bleibt fortan durch Quarta und Tertia nur eine Wochenstunde. Von Untersekunda an „wird die Lektüre Selbstzweck", der Schüler soll in das geistige Leben Frankreichs eingeführt werden. Es werden „Originalausgaben" ganzer Werke gebraucht, litterarhistorische Chrestomathieen verworfen; jedoch wird „eine Sammlung Reden und lyrischer Gedichte" neben der übrigen Lektüre benutzt. Redner verteidigt die Tragiker Corneille, Racine und Voltaire gegen die Bedenken mancher Kollegen, deutet auf das richtige Lesen der Alexandriner, die periphrastische Sprache der Poesie und einige Einzelheiten derselben hin und meint, dafs man beim Übersetzen in der Schule „die tragische Sprache ihrer Modetracht entkleiden" müsse: dann werde diese Lektüre auch unsern Schülern näher treten und lieber werden. Unterhaltungslektüre ist auszuschliefsen. Konversation (mündliche Referate) werden an die Lektüre angeschlossen; der Lehrer bedient sich, wo immer thunlich, der franz. Sprache.

Diese Methode, rekapituliert Redner, mache ein Zurückgehen auf das

Lateinische zur Notwendigkeit und komme zugleich dem praktischen Zweck entgegen. „Indem wir in Syntax und Lektüre Mittel zur Schärfung des Verstandes besitzen und eine Geistesgymnastik üben, die sich neben jede andere stellen darf, eröffnen wir . . . einen Blick in die Werkstätte der Sprachentwicklung, wie er in den alten Sprachen kaum geboten werden kann“. Auf ein Übungsbuch wolle man schon wegen der etwa nötigen häuslichen Nachhilfe nicht verzichten; es soll auf der unteren Stufe hauptsächlich auf die Umgangssprache Rücksicht nehmen und neben Einzelsätzen auch kleine zusammenhangende Stücke enthalten. Um die Schrift zu üben, soll in den Stunden viel an die Wandtafel (von einem Schüler) und in die Hefte geschrieben werden. Auch für die Orthographie wird das Lateinische und die Sprachbildungsgesetze zuhilfe genommen. Dem häuslichen Fleifs wird nur Lernen von Vokabeln und den „par Regeln, die sich nicht aus der latein. Syntax ergeben“, zugemutet, Schriftliches nicht.

Oberschulrat von Sallwürk berichtete, nachdem er den Vorsitz einem andern Herrn übergeben, über die Entstehung der jetzigen Methode. Sie solle 1) das Franz. aus seiner stiefmütterlichen Stellung herausreifsen, 2) es da nutzbar machen, wo es den alten Sprachen gegenüber etwas besonderes biete (in phonetischer und stilistischer Beziehung), 3) in die moderne Kultur einführen. Zwei Punkte unterscheiden diese Methode von andern: 1) sie ist rein analytisch, es wird gleich in der ersten Stunde gesprochen; 2) sie führt die romanische Philologie in die Schule ein. Der Schwerpunkt liegt in der Lautgeschichte; von Etymologieen werden nur solche gegeben, welche die Schüler selbst finden können. Gesprochen wird in den obern Klassen weniger als in den untern und auch erstere nicht mit Litteraturgeschichte belastet. Die neue Methode sei eine Verbindung von Praxis und Wissenschaft, und damit sei der Streit zwischen diesen beiden Richtungen gehoben.

Die Diskussion sollte nach Vorschlag des Vorsitzenden folgende Punkte berücksichtigen: 1) Soll der Anfangsunterricht im Franz. analytisch oder grammatisch sein? 2) Wie soll es mit dem Sprechen gehalten werden? 3) Inwieweit soll der Anschlufs an das Lateinische stattfinden? 4) Wie ist die Lektüre zu wählen? Thatsächlich wurde aber nur zu 1 und 4 gesprochen.

Gegen die analytische Methode wurde das Bedenken erhoben, ob man hierfür befähigte Lehrer habe. v. Sallwürk erwiderte, dafs das Examen demgemäfs eingerichtet sein müsse; übrigens seien die verlangten Sprechübungen einfacher Art. — Sonst schien man mit der analytischen Methode, für welche noch Prof. Stoy und Dir. Schiller eintraten (letzterer empfahl auch die praktischen Seminarübungen, wie sie in Giefsen gepflegt werden) einverstanden zu sein.

Inbezug auf die Lektüre meint Dir. Schiller, man brauche das Französische nicht zur Vermehrung der geistigen Übungsmittel, der Utilitätsstandpunkt sei der allein richtige. Auch solle man die Tragiker nicht besonders kultivieren. Er bezweifle, ob sich die französ. Jugend dafür begeistere, unsere Jugend habe jedenfalls das Recht dies nicht zu thun. Solche Unnatur brauchen wir ihr nicht beizubringen. Er empfehle vielmehr neuere Sachen, z. B. Töpffer's Novellen. Oberschulrat v. Sallwürk: Von dieser An-

sicht aus fehlten nur noch ein par Schritte, um auch den Cicero aus unsern Schulen zu verbannen. Wir alle seien durch eine abgeschmackte Behandlung der franz. Tragiker dazu gekommen, sie zu verabscheuen. Man müsse auf die griechischen Vorbilder hinweisen. Er wisse aus Erfahrung, dafs junge Leute sich für jene Dichter begeistern, wenn dieselben richtig behandelt würden. Man dürfe auch nicht vergessen, dafs wir von Frankreich litterarisch beeinflufst seien. Die franz. Litteratur sei grofs und bedeutend, ihre Kenntnis sei selbst zum Verständnis der deutschen Litteratur nötig. In ähnlichem Sinne sprach sich auch Dir. Pähler-Wiesbaden aus, der aufserdem eine Resolution formuliert hatte, in welcher gegenüber den „Agitationen einer ephemeren Presse“ der Unterricht im Griechischen in Schutz genommen wurde. Bei der Abstimmung erklärte sich die Mehrheit gegen diese sowie gegen den Erlafs irgend einer Resolution, erklärte sich aber auf Wunsch des Antragstellers mit seinen Gedanken im wesentlichen einverstanden. Im Verlauf der Debatte hatte Dir. Pähler bemerkt, dafs er unter jenen „Agitationen“ nicht Äufserungen aus Realschulkreisen verstanden habe.

Neusprachliche Sektion.

1) Vorsitzender, Oberlehrer Dr. Lambeck-Cöthen, gibt, um den Standpunkt zu bezeichnen, welchen die neusprachliche Sektion einzunehmen gedenke, nachfolgende Erklärung ab: Es ist in der gestrigen Diskussion der pädagogischen Sektion, der die meisten Mitglieder der neusprachlichen Sektion beiwohnten, das Bedauern geäufsert worden, dafs sich die letztere von der germanisch-romanischen getrennt habe. Es müsse deshalb daran erinnert werden, dafs diese Scheidung auf der vorigen Philologen-Versammlung beschlossen worden. Eine Opposition liege durchaus fern; man wolle selbstverständlich auf wissenschaftlichem Boden stehen bleiben und deshalb Fühlung behalten mit der germanisch-romanischen Sektion. Was zur Secession geführt habe, sei das rein praktische Bedürfnis, durch Teilung der Arbeit Zeit zu gewinnen, was sich ja noch mehr geltend machen werde, wenn die Versammlungen nur alle zwei Jahre abgehalten würden. Die Berufsstellung bringe es mit sich, dafs die einen einer historisch-philosophischen Richtung zuneigen, während die andern genötigt sind die Zwecke der Schule besonders zu berücksichtigen. Wir glauben nun, dafs die letztere Richtung auf einer Versammlung von Philologen und Schulmännern auch berechtigt ist, befürchten jedoch, dafs dieselbe bei einer Vereinigung beider Sektionen nicht zu voller Geltung kommen könnte, aus dem einfachen Grunde, weil die Zeit für die verschiedenen Vorträge nicht ausreichen würde. Es sei aber wünschenswert, dafs Kollisionen der beiden Sektionen möglichst vermieden werden, damit die Mitglieder der neusprachlichen event. an den Verhandlungen der germanisch-romanischen Sektion teilnehmen könnten.

2) Vortrag von Prof. Gutersohn (Karlsruhe).*) Der Vortrag geht von der Ansicht aus, dafs beim fremdsprachlichen Unterricht ein Hilfsbuch in der Hand des Lehrers und der Schüler unerläfslich sei. Da aber im Gebrauch und in Beurteilung der Lehrmittel im allgemeinen noch grofse Mannigfaltig-

*) Thema: Zum gegenwärtigen Stande der englischen Schulgrammatik.

keit herrsche, so sei dringend nötig, über gewisse Grundsätze, die Brauchbarkeit der Schulbücher betreffend, sich mehr zu verständigen und womöglich zu einigen. Im Anschlufs an die in den neuen preufsischen Schulreglementen aufgestellten Forderungen, wie auch teilweise in Übereinstimmung mit den in neueren Fachwerken*) geltend gemachten Grundsätzen und endlich aufgrund der allgemeinen Erfahrungen im Schulunterricht werden zunächst folgende Thesen aufgestellt:

1) Es mufs in einer guten englischen Schulgrammatik durchaus ein vorbereitender Kursus für Erlernung der Orthographie und Aussprache, zugleich mit den Elementen der Formenlehre, enthalten sein. Zudem sind irgendwie unregelmäfsige oder zweifelhafte Wörter durchgehends mit besonderen Hilfszeichen zu versehen.

2) Inbezug auf die grammatischen Regeln sowohl wie auch auf den Wortschatz mufs auf allen Unterrichtsstufen die sorgfältigste Auswahl getroffen sein, in der Weise, dafs nur das Wichtigste und Wesentliche berücksichtigt ist, während alles Nebensächliche, weniger Bedeutende wegzulassen ist.

3) Die Anordnung der Vokabeln ist, insoweit nicht orthographische Rücksichten dies hindern, in der Weise einzurichten, dafs soviel als möglich ein sachlich zusammengehöriger Kreis von Wörtern geboten wird. Die Übersetzungen werden dann naturgemäfs auch mehr oder weniger zusammenhangende Stücke bilden, die leicht wieder Stoff zu mündlichen Übungen bieten können.

4) Wörter und Sätze sind nicht blofs vom angedeuteten Standpunkt einer Beschränkung des Unterrichtsstoffes auszuwählen, sondern es ist auch darauf zu achten, dafs der Schüler durch dieselben zuerst mit den Gegenständen seines Anschauungskreises, mit den Ausdrücken der gewöhnlichen, lebenden Umgangssprache bekannt werde. Erst später, bei der Einführung in die Litteratur, ist auch der höhere Stil zu berücksichtigen.

5) In der ganzen Anordnung des Lehrstoffes mufs der methodische Gesichtspunkt den systematischen überwiegen, so zwar, dafs dadurch für die Übungen ein stufenmäfsiger Fortschritt vom Leichtern zum Schwerern strenge innegehalten wird.

6) Den eigentlichen Prüfstein eines wirklich guten fremdsprachlichen Schulbuches bilden die Übungssätze. Die streng korrekte Fassung, wie die sorgfältigste und methodische Auswahl und Anordnung derselben allein ermöglicht es dem Lehrer, einen erfolgreichen Unterricht zu geben. — Die grammatischen Regeln sollen, soweit thunlich, in leicht fafsliche, scharf bestimmte Spruchform gebracht und in möglichst kleine Abschnitte geteilt werden.

In einem zweiten Teil des Vortrages werden hernach einige der gebräuchlichsten englischen Schulbücher mitbezug auf obige Thesen besprochen. Als Muster einer verständigen methodischen Behandlung des Stoffes nennt Referent das „Lehrbuch der englischen Sprache von Dr. W. Zimmermann“

---

*) J. Storm, Englische Philologie, und A. Gericke, Der franz. Unterricht an der Mittelschule (21. Heft der Pädag. Studien von Dr. W. Rein).

(33. Auflage, Halle 1882), welches im allgemeinen klare, richtige Fassung der Regeln mit trefflicher, weislich beschränkender Auswahl der Vokabeln und Übungsbeispiele vereine und namentlich die Aussprache ganz im Sinne der aufgestellten These behandle. Das so günstige Urteil der Westfälischen Direktoren-Konferenz über dieses Buch sei deshalb nach den eigenen Erfahrungen des Referenten durchaus gerechtfertigt.

Auch dem von der Kritik günstig aufgenommenen „Theoretisch-praktischen Lehrgange“ von C. Deutschbein (6. Aufl. Cöthen 1881) wird gebührend Anerkennung gezollt, obgleich der Vortragende noch nicht Gelegenheit gehabt habe, dasselbe im Unterricht zu prüfen und bloſse theoretische Urteile über Schulbücher nicht unbedingt anerkennen möchte.

Als vielverbreitetes Schulbuch wird genannt Plate's Lehrgang der engl. Sprache. Dieses Lehrmittel habe zwar seinerzeit einen Fortschritt in der Schulbücher-Litteratur verwirklicht, scheine aber jetzt nicht mehr auf der Höhe der Zeit zu stehen. Jedenfalls entspricht es den aufgestellten Thesen nur in den wenigsten Punkten. Tadelnswert sei für die Elementarstufe namentlich die ungenügende Berücksichtigung der Aussprache, die groſse Menge der Vokabeln, wie der Mangel an methodischer Anordnung inbezug auf Regeln und ganz besonders auf Auswahl der Übungssätze. In gleicher Weise sei die Mittelstufe mit grammatischen Regeln überhäuft. Immerhin wird zugegeben, daſs beide Stufen eine schöne Anzahl passender und fast unentbehrlicher Übungssätze enthalten; bei der jetzigen Einrichtung des Buches aber sei der Unterricht mit demselben äuſserst mühsam und wenig erfolgreich.

Als treffliches Werklein für die Oberstufe des englischen Unterrichts wird bezeichnet D. O. Petry, „Die wichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen Syntax“ (3. Aufl. Remscheid 1880). An Regeln ist nur das wirklich Bedeutende und Wichtige gegeben; die Übungssätze sind im allgemeinen sehr gehaltvoll, dürften nur vielleicht hie und da als etwas schwierig erfunden werden.

Das „Elementarbuch der Englischen Sprache von Dr. J. Schmidt“ zählt Ref. zu den bessern Lehrmitteln, hat jedoch das Bedenken, daſs es für mittelmäſsige Schüler vielfach zu hoch gehalten sei. Namentlich scheine der Gebrauch dadurch erschwert, daſs wiederholt ganze Massen von Regeln (bis auf 14 Seiten) zusammengestellt seien, worauf dann buntgemischte Übungssätze über alle diese Regeln folgen; letztere seien zudem nach Form und Inhalt für jüngere Schüler häufig schwer verständlich.

Zum Schlusse wird noch eine Anzahl anderer englischer Schulbücher genannt, jedoch nicht näher besprochen.

In der darauf folgenden Diskussion, welcher eine abgekürzte Fassung dieser Thesen zugrunde gelegt wurde, macht sich eine prinzipielle Opposition gegen die gegebenen Thesen nicht geltend. Dir. Krummacher (Cassel) glaubt, daſs ein besonderer vorbereitender Kursus über Aussprache (im Lehrbuche) nicht gerade unumgänglich nötig sei, da die methodische Behandlung der Aussprache mit der Formenlehre (wie bei J. Schmidt und Sonnenburg) verbunden werden könne. Direktor Benecke (Berlin) meint, es sei besonders wichtig, daſs die Aussprachebezeichnung in Grammatik und Wörterbuch übereinstimme, so-

weit solche vom Schüler gebraucht werden. — Prof. Ihne (Heidelberg) macht auf einige unrichtige Angaben und Druckfehler bei Zimmermann im Anhange zum 1. Teil (Ausspracheregeln) aufmerksam und findet, daſs eine Zusammenstellung der Wörter nach einheitlichen Gedankenkreisen für den Unterricht nicht gerade förderlich sei. — Nach kurzer Replik des Referenten wird die Sitzung geschlossen und das bisherige Sektions-Präsidium bestätigt.

2. *Aufruf an die deutschen Lehrer, besonders die im Auslande.*

Antwerpen, im Januar 1883.

Was wir wollen!

Unser Aufruf im Heft XI/XII des Central-Organs für die Interessen des Realschulwesens und die Mitteilung in der Allgemeinen Zeitung (München) vom 10. Nov. 1882 haben in den Herzen so mancher Kollegen einen Wiederhall gefunden. Von nah und fern, aus Deutschland wie aus vielen anderen Staaten Europas, aus Amerika, aus Afrika, selbst aus Asien sind uns ermunternde Zuschriften gekommen, die unser Vorhaben freudig begrüſsen.

Wohl fehlt unter der Zahl der Schulen, die ihre Zustimmung ausgesprochen haben, noch so manche lang bestehende groſse Anstalt. Noch so mancher Kollege, dem entweder unser Aufruf nicht zu Gesicht gekommen ist oder der sich bei der eigenartigen Schwierigkeit unseres Unternehmens einen sichtbaren Erfolg vorläufig nicht versprechen konnte, hat sich von uns fern gehalten. Aber gern sähen wir alle vereinigt, alle als Mitarbeiter für unsere gemeinschaftlichen Zwecke, und so laden wir denn, im vollen Vertrauen auf den Nutzen unserer Sache und eingedenk des Wortes: „Eintracht macht stark!“ nochmals alle ein, denen das Schulwesen der deutschen Kolonieen am Herzen liegt, sich uns anzuschlieſsen und ihre Erfahrungen mit den unsrigen auszutauschen. Es handelt sich um eine groſse gemeinnützige Sache. Ohne die Anstalten zu rechnen, die sich in vorwiegend deutsch sprechenden, aber nicht dem deutschen Staate angehörenden Ländern Europas finden, zählen wir bei uns in Europa schon jetzt 44, in Asien 4, in Afrika 3, in Südamerika 6 Schulen; ein Verzeichnis, das uns durch die Freundlichkeit eines Kollegen aus Milwaukee zuging, zählt in den Vereinigten Staaten Nord-Amerikas 208 Orte mit öffentlichen Schulen, 47 Orte mit Privatschulen und 786 mit Kirchenschulen auf, in denen zusammen mehr als 3000 deutsche Lehrer thätig sind.

Wir werden mit unserem Verbande wohl nur auf einen sehr geringen Bruchteil der Kollegen rechnen dürfen, die inmitten einer vorwiegend deutschen Bevölkerung und im nahen Verkehr mit gleichgestellten Schulen das Gefühl der Isolierung nicht in dem Maſse kennen gelernt haben wie wir, die für die Pflege deutschen Wesens und deutscher Sprache unter fremden Nationen, oft in weiter Ferne vom deutschen Vaterlande zu wirken berufen sind. Wohl aber rechnen wir auf ihre Sympathieen nicht minder, als auf die der Kollegen daheim, zu denen wir ja auch einst gehörten und aus deren Mitte dereinstens unsere Nachfolger hervorgehen müssen.

Wir rechnen auf die Sympathieen des deutschen Volkes. Es sind Deutsche, für die wir arbeiten, die wir mit ihren Kindern dem Vaterlande zu erhalten suchen. Wir begrüſsen mit Freude die Begeisterung, die hoch-

herzige Männer zu dem einen Ziele einigte, die Deutschen aufserhalb des Reiches dem Deutschtum zu erhalten und sie nach Kräften in ihren Bestrebungen zu unterstützen, dafs sie Deutsche bleiben oder es wieder werden. Von Nord und Süd des deutschen Vaterlandes gingen uns ermunternde Zuschriften zu und so dürfen wir wohl darauf rechnen, dafs auch sie, die Vertreter des deutschen Schulvereins, ihrem Programm getreu bleiben und allen deutschen Schulen im Auslande mit der Zeit im Verein einen Mittelpunkt und — wenn es Not thun sollte — eine kräftige Stütze bieten werden. Wir gedenken ferner des neu entstandenen Kolonialvereins. Auch seine Leiter werden die Bedeutung der Schule für ihre Zwecke nicht verkennen, sie werden wohl wissen, welches Bindeglied die Schule neben der Kirche gerade den Deutschen im Auslande ist, und werden sich unser erinnern, wenn die Saat einst heranreifen wird, für die sie sich jüngst vereinten. — Auch wir arbeiten im Dienste des Vaterlandes und wir dürfen hoffen, dafs seine regierenden Gewalten mit Teilnahme unsere Arbeit verfolgen, sich unserer Erfolge freuen und dann auch gerechten Wünschen ein geneigtes Ohr leihen werden. Dafür bürgt uns die thatkräftige Unterstützung, die einzelnen Schulen zuteilwird. Die Mehrzahl der Schulen bedarf solcher nicht; sie bedarf aber der Zuversicht, dafs man ihr daheim eine freundliche Gesinnung entgegenträgt, ihr Wirken anerkennt und ihre Angehörigen nicht als Fremde zurückstöfst, wo sie Gelegenheit haben, sich als Deutsche zu fühlen und zu geben.

Die Vereinigung, zu der wir auffordern, soll ein loser Verband sein, ohne viele Statuten, ohne andere Pflichten, als die, welche sich jeder selbst auflegt, ohne andere Rechte, als die, welche andere freiwillig gewähren. Und doch fordern wir zur zahlreichen Beteiligung auf; denn selbst die geringen Ziele, die wir uns in unserem Programme vorläufig vorstecken, werden bei gemeinsamer Arbeit am leichtesten erreicht. Wir haben es bereits ausgesprochen, dafs wir unsere Erfahrungen auf pädagogischem Gebiete gegenseitig austauschen wollen. Fern vom Verkehr mit anderen Kollegen stofsen selbst den gereifteren unter uns mancherlei pädagogische und andere Fragen auf, welche die Erfahrung anderer leicht beantworten dürfte. Die Wahl der Lehrbücher mufs vielfach nach anderen Gesichtspunkten geschehen als in Deutschland, die Lehrpläne werden bei der Zweisprachigkeit der Schulen von denjenigen deutscher Schulen abweichen. Für alle hierauf bezüglichen Diskussionen hat uns vorläufig Herr Prof. Dr. Strack bereitwilligst die Spalten des Central-Organs für das Realschulwesen geöffnet; ob die Interessen seines Blattes uns diese Vergünstigung dauernd erhalten werden, ist eine Frage, deren Beantwortung zum Teil von uns abhängt.

Wir wollen ferner deutschen Studierenden und Lehrern, Lehrerinnen nicht ausgeschlossen, die ins Ausland zu gehen beabsichtigen, soweit es eben möglich ist, mit Rat und That zur Seite stehen. Und ist es nicht mehr als eine freundliche Warnung, die wir bieten können: besser, wenn sie noch zur rechten Zeit kommt, als nie. Die zunehmende Überfüllung im Lehrfach treibt manchen hinaus in die Fremde, in der er sich goldene Berge verspricht und oft nichts als Enttäuschungen erntet. Mehr als Einen kennen wir, der hoffnungsvoll und jugendfrisch mit seinen vollwichtigen Zeugnissen in der Tasche die einfache aber gesicherte Stelle daheim verliefs und im Glauben,

dafs der deutsche Schulmeister überall vollwichtige Waare sei, aufs Ungewisse lossteuerte. Wenn wir sie, die oft nur aus unhaltbaren Gründen ihren raschen Entschlufs fassen, vor Übereilung warnen, haben wir manches gethan. Anders steht es mit denen, die ihrer Studien halber auf kürzere Zeit ins Ausland zu gehen beabsichtigen. Es dürfte wohl möglich sein, im Verbande eine Zentralstelle zu gründen, von der aus der Bedarf an Privatlehrern gedeckt werden kann, und hierdurch die Stellensuchenden vor der Ausbeutung gewissenloser Unterhändler zu schützen. Vielleicht kann einzelnen Kollegen auch Gelegenheit geboten werden, den Probekandidaten in Deutschland gleich, mit wenigen Unterrichtsstunden in eine Anstalt einzutreten und mit der Übung im Gebrauche fremder Sprachen eine von der in den Schulen in Deutschland gebräuchlichen Methodik abweichende Behandlung der fremden Sprachen kennen zu lernen.

Und können sich einem Verbande der deutschen Schulen im Auslande nicht noch so manche andere Ziele bieten? Wir erinnern nur an eins, an die Pensionsfrage. Viele Anstalten bieten vorläufig noch gar keine oder doch nur eine ungenügende Pension. Der Lehrer, der nach jahrelangem Wirken in der Fremde in die Heimat zurückkehren will, findet trotz der reichen Erfahrungen, trotz der sprachlichen Kenntnisse, trotz der Fülle von Anschauungen, die er sich auf allen Gebieten des Unterrichts erworben hat, oft genug nur die Stelle eines Anfängers, mufs oft genug an Privatschulen übergehen, weil es ihm an einer vollwichtigen Empfehlung und an der Bescheinigung seiner Thätigkeit durch eine staatliche Behörde fehlt. Die im Auslande verbrachte Zeit wird bei seiner Pensionierung wohl nur in den seltensten Fällen zur Dienstzeit gerechnet. Das und manches andere möge mit unter der Zahl der Aufgaben stehen, die uns zu lösen bleiben.

Die Unterzeichneten erbieten sich, vorläufig die Geschäfte für den Verband weiter zu führen und zwar:

1) Die Mitteilungen und Wünsche derjenigen Kollegen oder Kolleginnen, Schulvorstände oder Schulinteressenten entgegen zu nehmen, die sich unseren Bestrebungen anschliefsen,

2) Das Wichtigste hieraus im Vereinsorgan zu veröffentlichen, sowie die Redaktion des auf den Verein bezüglichen Teils zu übernehmen,

3) auf Wunsch bei Stellenvermittlungen behilflich zu sein, soweit es die Zeit erlaubt und soweit die baren Auslagen ersetzt werden,

4) Anträge von Mitgliedern in geeigneter Form zur Besprechung und zur Abstimmung zu bringen und

5) etwaige auf die Schulen bezügliche Anfragen zu beantworten.

Die Unterzeichneten erbitten sich bei Anmeldung entweder die Vollmacht, vorläufig als geschäftsführender Ausschufs weiter fungieren zu dürfen, oder sehen bestimmten anderen Anträgen entgegen. Sie empfehlen, in jedem Jahre einen Ort zu bestimmen, an dem eine Zusammenkunft wenigstens einiger Kollegen stattfinden kann. Da für die erste derartige Zusammenkunft schon jetzt Frankfurt a. Main, Hamburg oder Genf in Aussicht genommen wird, sehen sie auch hierüber geneigten Meinungsäufserungen entgegen. Sie ersuchen ferner die Herren Vertreter der einzelnen Schulen, zur Bearbeitung einer möglichst ausführlichen und genauen Statistik der deutschen

Schulen des Auslandes ihren Beitrag zu liefern. Sie ersuchen, diese Beiträge möglichst bis Ostern an den mitunterzeichneten Direktor der Allgem. deutschen Schule in Antwerpen einzusenden, demselben aber schon jetzt kurz anzuzeigen, ob er seiner Zeit auf diese Einsendung rechnen darf. Eine Unterlassung dieser Anzeige müfsten wir zu unserem Bedauern als Ablehnung unserer Bitte auffassen. Ohne irgend welche Vorschriften machen zu wollen, empfehlen wir, die beifolgenden „Vorschläge“ bei der Bearbeitung des Berichtes besonders ins Auge zu fassen.

Als Mitglied des Verbandes gilt uns jede Schule, jeder Lehrer, jede Privatperson, die ihr Interesse an unseren Bestrebungen äufsert und uns durch Zusendung der Adresse zu weiteren Mitteilungen auffordert.

Für die mit der Zeit nicht unerheblichen Auslagen für Porto, Drucksachen u. dergl. ersuchen wir, einen beliebigen kleinen Beitrag an den Direktor der Allgem. deutschen Schule in Antwerpen einzusenden. Über die eingeschickten Beiträge wird seiner Zeit Rechnung gelegt.

Für die zu eröffnenden Diskussionen bitten wir unsere Herren Kollegen, schon jetzt einiges Material zu sammeln. Als Gegenstände die sich am vorzüglichsten für unsere Zwecke eignen würden, erwähnen wir, ohne dadurch irgend eine Beschränkung ausüben zu wollen, die folgenden:

a) Zusammenstellungen der für den deutschen Unterricht geeignetsten Lehrbücher.

b) Besprechung der geeignetsten Methoden für den zweisprachigen Unterricht in den verschiedenen Fächern.

c) Besprechung ausländischer Lehrsysteme.

d) Vergleichung der in bestehenden Schulen eingeführten Lehrpläne.

e) Persönliche Erfahrungen im Lehramte.

f) Über die Vorteile und Nachteile der zweisprachigen Lehrmethode.

g) Über die Stellung der deutschen Schule im Auslande zu den fremden Landesschulen.

h) Kritiken und Besprechungen der für uns interessantesten Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur, der Lexikographie und der Philologie.

Die Unterzeichneten sehen den geneigten, für die Veröffentlichung bestimmten Mitteilungen mit Vergnügen entgegen.

Wir bestehen nicht darauf, die ganze Angelegenheit in der von uns vorgeschlagenen Form sich entwickeln zu sehen, noch weniger aber darauf, die leitenden Fäden in der Hand behalten zu wollen. Und wenn es Selbstsucht ist, die uns für jetzt zu eigenem Handeln angetrieben hat, so ist es die Selbstsucht für die Schulen, die wir vertreten, deren weitere Entwickelung gebieterisch einen gegenseitigen Anschlufs verlangt.

H. Baumann, M. A. London Un.
Direktor der Deutsch-Englischen Knabenschule,
London 52, Acre Lane, Brixton S.W.

A. Streich,
dirig. Oberlehrer an der Deutschen Schule,
Stockholm, Tyska Skolgränd 8.

Dr. J. P. Müller
Direktor der Allgemeinen Deutschen Schule,
Anvers, 27 Rue Quellin.

Vorschläge zur Abfassung des Berichtes über die Schule:

1. Geschichte der Anstalt.
2. Äufsere Verhältnisse.
   a) Vorgesetzte Behörde, Verwaltung und Aufsicht.
   b) Schulgebäude (Lehrmittel, Turnhalle, Bibliothek, Laboratorium u. s. w.).
   c) Etatsverhältnisse (Einnahmen und zwar Schulgeld, Subventionen, andere Einnahmen; Ausgaben und zwar Gehälter, Lehrmittel, sonstige Ausgaben).
3. Lehrer und Schüler.
   a) Lehrer (Angabe der Namen und der Nationalität, bei den Deutschen Geburtsort und Geburtsjahr).
   b) Klassenzahl 1. Knaben-, 2. Mädchen-, 3. gemischte Klassen.
   c) Zahl der Schulkinder.
   d) Aufnahmebedingungen.
   e) Nationalität der Schulkinder.
   f) Unterrichtsgegenstand, Unterrichtsziel, Unterrichtssprache.
4. Sonstige Mitteilungen.

3. *Mitteilungen über deutsche Schulen im Auslande.* a. Der Direktor der deutschen Schule in Antwerpen, Hr. Dr. J. P. Müller (früher in Remscheid), hat, beseelt von dem Wunsche die deutschen Schulen in der Fremde in möglichst enger Verbindung mit Deutschland zu halten, uns mit der Übersendung seines Jahresberichtes nicht blofs einen greifbaren Beweis davon gegeben, sondern gleichzeitig uns hoch erfreut. Möchte man ihm andrerseits nicht weniger entgegenkommen: bis jetzt hat er auf seine öffentlich an alle höheren Schulen Deutschlands gerichtete Bitte um deren Programme leider nicht mehr als fünf (!) erhalten. Wir entnehmen seinem Berichte folgende Notizen:

In Kopenhagen sind fünf deutsche Schulen, drei für Knaben und zwei für Mädchen, in Stockholm eine für beide Geschlechter, desgleichen in Mailand, in Rom, in Genua, und Marseille, in Paris sind deren zwei, in London „eine Anzahl" Elementarschulen und aufserdem eine höhere Anstalt für Knaben; ihr Lehrplan entspricht im allgemeinen dem eines deutschen Realgymnasiums; in Petersburg blühen mit Einschlufs zweier „Privatgymnasien" fünf deutsche Schulen. „Aufserdem bestehen deutsche Schulen in Constantinopel, Neapel und Amsterdam, Warschau, Moskau und Madrid" (wir fügen aus eigener Anschauung hinzu: Beirut, Jerusalem, Kairo; nach Mittheilungen anderer auch Alexandria sowie Livorno). Über erstere hat Kollege Müller trotz ganz direkter Anfragen nichts in Erfahrung bringen können. Amerika, Australien, China und Indien sind noch nicht in Betracht gezogen. Hoffen wir, dafs der in unsrer vorletzten Nummer (C.-O. 1882, S. 789) veröffentlichte „Aufruf" die besten Folgen habe und Hrn. Dir. Müller recht reichliches Material für seinen nächstjährigen Bericht zuführe! Von jeder der oben genannten Anstalten ist wenigstens das Wichtigste in dem uns vorliegenden Programme mitgeteilt. Seine eigene in Antwerpen besteht aus einer höheren Töchterschule und einer Knabenanstalt, deren Lehrplan so ziemlich derselbe ist wie der unsrer Ober-Realschulen; doch reicht sie au-

genblicklich nur bis Ober-Tertia einschliefslich. Am 27. Juli v. J. waren in ersterer 150, in letzterer 163 Zöglinge, in beiden aber nicht blofs deutsche, sondern auch Kinder von Franzosen, Belgiern, Holländern, Engländern, Dänen, Schweden, Norwegern, Russen und Spaniern in ziemlich grofser Anzahl, d. h. nicht weniger als 46 pCt. der ganzen Masse, eine grofse Ehre für die Schule, da es beweist, welch ein Vertrauen sie zu erwecken und sich zu bewahren gewufst hat.

Berlin, 3. Jan. 1883. Dr. M. Strack.

b. Die Schulkommission der Allgemeinen deutschen Schule in Antwerpen hatte sich vor einiger Zeit mit dem *Gesuche an das Königl. Preuss. Ministerium* der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten gewendet, denjenigen Kandidaten des höheren Lehramtes, die an der Anstalt Beschäftigung finden würden, die an derselben verbrachte Zeit als Ableistung des Probejahres anrechnen zu wollen. Darauf ist dem Direktor der genannten Anstalt, Herrn Dr. J. P. Müller der nachfolgende Bescheid zugegangen, der jedenfalls in weiteren Kreisen interessieren dürfte:

Auf die Eingabe vom 1. November d. J. [1882], welche durch das Schreiben des Herrn Ministers der auswärtigen Angelegenheiten vom 29. November d. J. mir übermittelt ist, habe ich Ew. Hochwohlgeboren folgendes zu erwidern:

Ich verkenne nicht, dafs die Beschäftigung an der von Ihnen geleiteten Anstalt einem angehenden Lehrer neben angemessener Übung im Unterrichten zugleich die Gelegenheit bietet sich im Gebrauche der englischen, namentlich aber der französischen Umgangssprache auszubilden. Dem Gesuche jedoch, dafs die Beschäftigung an Ihrer Anstalt einem preufsischen Lehramtskandidaten als Ableistung des ordnungsmäfsigen Probejahres angerechnet werde, kann ich in Anbetracht der in dieser Beziehung allgemein festgestellten und einzuhaltenden Grundsätze nicht Folge geben. Der diesem Gesuche zu Grunde liegende Wunsch, einen Teil des Unterrichts an Ihrer Anstalt jüngeren wissenschaftlich gebildeten deutschen Lehrern übertragen zu können, wird indessen wahrscheinlich auf anderem Wege leicht Erfüllung finden können. Die Anzahl der Lehramtskandidaten für das Gebiet der modernen Sprachen, für welche vorzugsweise die Beschäftigung an Ihrer Anstalt nützlich werden kann, ist gegenwärtig erheblich gröfser als die Zahl der an öffentlichen höheren Lehranstalten verfügbaren Stellen, so dafs nicht wenige nach Ablegung des Probejahres um eine Anstellung oder auch um eine Beschäftigung vergeblich sich bemühen. Wenn daher in den betreffenden Kreisen bekannt wird, dafs Ihre Anstalt eine Möglichkeit der Beschäftigung zugleich mit reichlicher Gelegenheit zu vollständiger Aneignung der französischen und englischen Sprache bietet, was sich voraussichtlich durch eine geeignete Mitteilung über Ihre Anstalt in einer der verbreitetsten deutschen Zeitschriften für das höhere Schulwesen am sichersten würde erreichen lassen, so ist zu erwarten, dafs nicht wenige Lehramtskandidaten nach Ablegung des Probejahres um eine derartige Beschäftigung sich bewerben werden, wenn mit derselben eine auch nur mäfsige Remuneration verbunden ist. Den betreffenden Kandidaten ist nicht unbekannt, dafs ein Aufenthalt inmitten des Gebrauchsgebietes der von ihnen zu lehrenden mo-

dernen Sprachen, wie er zu ihrer Ausbildung erheblich beiträgt, so zugleich ihnen zur Empfehlung bei Bewerbungen um Anstellung zu gereichen vermag.

Der Königlich Preufsische Minister etc.
gez. v. Gofsler.

c. Auch in den *Vereinigten Staaten Nordamerikas* hat sich mit der wachsenden Zahl der deutschen Schulen das Bedürfnis nach einer Statistik und nach einer Geschichte des deutsch-amerikanischen Schulwesens herausgestellt. Die etztere existiert noch nicht, für die erstere hat der deutsch-amerikanische Lehrerbund ein Comité eingesetzt, das in seiner letzten Versammlung einen Bericht erstattete, der zwar noch nicht vollständig, aber doch korrekt ist. Der Bericht führt 3 Arten von Schulen auf: öffentliche, Privat- und Kirchenschulen. Öffentliche Schulen sind die auf öffentliche Kosten erhaltenen, jedem Kinde ohne Unterschied der Konfession, Race u. s. w. unentgeltlich offen stehenden Vokssschulen niederen und höheren Grades (district u. high schools). Privatschulen sind Schulen, welche einer Person oder einem Vereine gehören; die letzteren sind entweder Turnvereine oder Schulvereine, in beiden Fällen freireligiös. Die Kirchenschulen sind wohl auch den öffentlichen Schulen gegenüber Privatschulen, werden aber besser durch den ihnen gegebenen Namen als im Dienste einer Kirche stehend und von dieser erhalten bezeichnet; die Privatschule hingegen ist auf ihr Einkommen durch Schulgelder, also auf ihre Leistungsfähigkeit angewiesen.

Bisher haben sich nun ergeben:

1) Öffentliche Schulen in 22 Staaten an 208 Orten mit 337 Lehrern und 563 Lehrerinnen, die 108998 Kinder unterrichten.
2) Privatschulen in 22 Staaten an 47 Orten mit 115 Lehrern und 47 Lehrerinnen, 7722 Schulkindern.
3) Kirchschulen in 23 Staaten an 786 Orten mit einem Lehrerpersonal von ungefähr 2000 Köpfen und mit 142502 Schulkindern.

Anm. In dem Verzeichnis fehlen noch die Städte New-York, Hoboken, Jersey City und einige andere, durch deren Ziffer sich die Schülerzahl leicht verdoppeln dürfte.

d. Die *jüngste deutsche Schule im Auslande* ist am 2. November in Florenz, via Marsilio Firino 1 eröffnet worden. Wie wohl bei allen ähnlichen Schulen ist der Anfang unbedeutend; 12 Schulkinder und 1 Lehrer, Herr H. Grosse. Wünschen wir ihr ein gesegnetes Fortbestehen und kräftige Entwickelung!

VI. Personalnachrichten.

Preufsen:

Angestellt wurden: Dr. Huckert am Andreas-RG. zu Berlin, Dr. Lehmann am Falk-RG. zu Berlin, Dr. Harmsen am RG. zu Altona, Gröll am RG. 1. zu Hannover, Arndt am RG. zu Harburg, Morgenroth am RG. zu Quakenbrück, Ripke am RG. zu Lippstadt, Seiling am RG. zu Münster, Mosengel am RG. zu Elberfeld, Eichner an der Fr.-Werder'schen OR. zu Berlin, Kand. Barday am RPG. zu Nauen, Dr. Baumert am RPG. zu Striegau, Schultze am RPG. zu Buxtehude, Dr. Fügner und Dr. Fräsdorff am RPG. zu Nienburg, Säppeler am RPG. zu Bocholt, Dr. Greeven am RPG. zu Rheydt, Zeichenlehrer Paul am RPG. zu Spremberg, Mähl am RPG. zu Segeberg.

Befördert wurden: Oberl. Dr. Völcker aus Prenzlau zum Dir. der R. in Schönebeck, Rektor Homburg aus Hofgeismar zum Rektor des RPG. zu Schmalkalden, Freudenhammer an der HBS. zu Königsberg, Dr. Horstmann am Königst. RG. zu Berlin, Dr. Klinghardt am RG. zu Reichenberg i. S.

Den Professortitel erhielt: Oberl. Dr. Bieling am Sophien-RG. zu Berlin.

In den Ruhestand getreten sind: Lehrer Knibbe am RG. zu Harburg und Lehrer Buschmann am RG. zu Witten, Dr. Lindemann am RPG. zu Papenburg.

In ein anderes Amt trat: Dr. Holzmann am Sophien-RG. zu Berlin.

Gestorben ist: Oberl. Dr. Tacke am RPG. zu Luckenwalde.

Bayern.

Angestellt wurden: P. Kiene an der R. zu Kempten, Vik. J. Schmidt am RG. zu Augsburg, Kand. L. Weber an der techn. Hochschule zu München, Dr. A. Linsenmayer a. d. Kreis-R. z. München, Dr. F. Schneider an der Kreis-R. zu Regensburg, Vik. H. Dümmler an der Kgl. R. zu Bamberg, Pfarrer Bruglocher an der Kgl. R. zu Rothenburg, Pfarrer Poppel als prot. Rel.-Lehrer an der Kreis-R. zu Regensburg.

Befördert wurde: L. Röder zum Professor am RG. zu Nürnberg.

Versetzt wurde: Th. Bischoff aus Rothenburg an das RG. zu Nürnberg.

In den Ruhestand trat: Prof. W. G. Mündler am RG. zu Nürnberg.

Der als ordentl. Professor an die Universität zu Breslau berufene
Dr. Theodor Liebisch
und der preisgekrönte Baumeister des deutschen Reichstagsgebäudes
Paul Wallot
sind ehemalige Realschüler.

Berichtigungen.

S. 7, Z. 23 l. „rhombischen“ st. „regulären“. — S. 10, Z. 18 l. monöcisch u. diöcisch.

Verantwortlicher Redakteur: Professor Dr. Max Strack.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

Begründet von Prof. Dr. Max Strack.

XI. Jahrgang. 1883. März.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an die Adresse der Redaktion erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

Die Überbürdungsfrage.

Ein Vortrag, gehalten im Berliner Realschulmänner-Verein am 7. December 1882,

von Dir. Dr. Theodor Bach.

Die „Überbürdungslitteratur“ ist in den allerletzten Jahren so rapide angeschwollen, daſs sich diese Zeit nur noch mit der Aera des Lorinser'schen Schulstreites vergleichen läſst, in welcher gleichfalls mehr denn 70 Schriften erschienen, die mit dieser Frage im Zusammenhang standen, und in welcher noch mehr Schriftstücke, welche auf dieselbe Bezug hatten, in den Akten der Unterrichtsbehörden sich ansammelten. Bringt uns die heutige Bewegung eine ähnliche Frucht wie der Lorinser'sche Schulstreit, bringt sie uns eine ähnliche Klärung und Festigung der Methoden und Ansichten im Unterrichtswesen, bringt sie uns einen ähnlichen Aufschwung in der Nationalerziehung, wie er damals in der Wiedererweckung des Turnwesens, in der Einführung des obligatorischen Schulturnens ausgesprochen lag: so werden wir dereinst mit Zufriedenheit und Genugthuung auf diese Epoche zurückblicken. Die Überbürdung der Schuljugend ist da und wird jetzt kaum noch von irgend einer Seite geleugnet. Die allgemeine Ansicht geht wohl dahin, daſs sie in den humanistischen Gymnasien hauptsächlich mit dem Beginn des griechischen Unterrichts eintritt, während sie in den Realgymnasien in Prima und meistenteils auch in Obersekunda kaum in Abrede zu stellen ist. Auf den Realgymnasien befällt sie also die Schüler in einem Lebensalter, in welchem die Leiber und Geister schon mehr gefestigt und widerstandsfähig sind, während sie auf den humanistischen Gymnasien schon im Knabenalter einzutreten pflegt, nach dem früheren Lehrplan in IV, nach dem neuen vom 31/3 1882 in UIII.

Aber ich will gleich von vornherein bemerken, dafs ein Überlastungs- oder Überladungsfehler beiden Arten von Lehranstalten schon auf einer früheren Unterrichtsstufe gemeinsam ist und dafs mir dieser darin zu liegen scheint, dafs bereits in V, also nur ein Jahr nach dem Beginn einer so schweren Sprache, wie der lateinischen, der Unterricht in einer zweiten fremden Sprache, in der französischen, seinen Anfang nimmt. Das mag angehen bei Kindern, die für Sprachen gut beanlagt sind. Aber wir haben es doch überwiegend mit Kinderköpfen von mittlerer oder gar sehr mittelmäfsiger Begabung zu thun. Glücklich haben sie in Sexta die regelmäfsige lateinische Formenlehre und einen entsprechenden Vokabelvorrat bewältigt, notdürftig haben sie sich diese fremdartigen Wortbilder eingeprägt: da stürmt im zweiten Schuljahre gleichzeitig mit allen sog. Ausnahmen und Unregelmäfsigkeiten der lateinischen Sprache eine neue fremde Sprache mit wiederum ganz neuen Wortformen und mit einer zu diesen Wortformen nicht stimmenden Aussprache auf ihre bescheidene Auffassungskraft ein. Woher soll da die Freude und das Behagen kommen, welche die Herrschaft über das geistige Besitztum gewährt? Woher die Sicherheit des Wissens und Könnens in beiden fremden Sprachen? Beginnt da nicht schon das geistige Elend, welches Goethe mit den Worten bezeichnet: „Mir wird von alledem so dumm, als ging' mir ein Mühlrad im Kopfe herum!“? Sollte man da nicht viel eher der Ansicht der Schulreformer beipflichten, welche meinen, dafs wir unseren fremdsprachlichen Unterricht in den ersten Jahren auf das Französische zu beschränken haben, und das Lateinische erst in Quarta beginnen? Oder wenn in der Beackerung des jugendlichen Geistes die bisher übliche Sprachenfolge beibehalten werden mufs, sollte man da nicht in V die Geometrie und erst in IV das Französische anfangen lassen? Denn wem wäre nicht bekannt, dafs z. B. in den oberen Klassen unserer Berliner Gemeindeschulen die geometrischen Sätze und Beweise von der Mehrheit der Schüler mit grofser Freudigkeit, Klarheit und Sicherheit erfafst werden, die bei unseren Quartanern seltener ist! Doch ich will und mufs mir das Vergnügen versagen Zukunftspädagogik zu treiben, ich will in der Gegenwart fufsen und den gegebenen Verhältnissen ihre gute Seite abzugewinnen suchen. Es herrscht seit einigen Jahrzehnten ein so übermäfsiger Zudrang zu den höheren Schulen und es ist besonders in dem letzten Jahrzehnt seit den verfehlten Gründungen eine solche Überfüllung in den gelehrten Berufsarten eingetreten, dafs ein Einhalten nötig ist*) und frühzeitig angewandte Mittel, um diesen und jenen, der nicht geartet ist sich zu den goldenen Stühlen der Wissenschaft zu drängen, abzu-

*) Vgl. die in der Ministerialverfügung vom 31. März 1882 S. 9 offiziell zusammengestellten Zahlen.

mahnen und fern zu halten, erwünscht erscheinen. Vielleicht ist jene Überladung der Quinta mit fremdsprachlichem Unterricht ein notwendiges Übel, ein Mittel, um die eben bezeichnete abschreckende Wirkung hervorzubringen*).

Ich aber möchte im allgemeinen meine lieben deutschen Landsleute immer wieder bitten, doch nicht der Schule und Schulbildung eine zu grofse Bedeutung einzuräumen, doch nicht den Wert und Geist des Jünglings und Mannes zu sehr nach der Schulklasse, aus der er abgegangen, nach den Schul- und anderen Prüfungen, die er bestanden hat, abzumessen, doch nicht die Schule für alle Fort- und Rückschritte, welche bei uns geschehen, verantwortlich zu machen: denn die Schule allein erzieht und bildet nicht eine Nation; sie ist in erster Linie ja nur Unterrichtsanstalt; sie ist nicht die allein erziehende Macht, sondern sie gehört nur mit zu den erziehenden Mächten des Lebens, und darum darf ihr auch nicht eine Übermacht im Leben und in der Beurteilung des Lebens und der Menschen eingeräumt werden, wozu leider grade bei uns Deutschen entschieden eine gefährliche Neigung vorhanden ist. Es gehört nicht hierher, den Gründen und und Symptomen dieser Richtung weiter nachzugehen. Aber die Erscheinung selbst, die thatsächliche Überschätzung der Schule und ihrer Leistungen mufste eben erwähnt werden, weil mit ihr die hohen und mannigfachen Anforderungen zusammenhangen, die heutzutage von allen Seiten an die Schule und in der Schule gestellt werden. Wer aber von der Schule alles Mögliche und Unmögliche verlangt, der darf sich nicht wundern, wenn es ohne Überbürdung in ihr nicht abgeht. Wir Lehrer aber müssen stets dessen eingedenk sein, dafs die höheren Schulen nicht Altäre sind, auf welchen die Jugend dem Moloch der Wissenschaft geopfert werden soll, sondern dafs auf ihnen Männer gebildet werden sollen, welche wohl getragen sind vom Geiste der Wahrheit und Wissenschaft, aber auch die Kraft und den Mut und das Verständnis für die Aufgaben des privaten wie des öffentlichen Lebens besitzen, welche mit frischen Nerven und offenem Blick in den Kampf des Lebens eintreten.

Fragen wir nun nach der historischen Entwickelung der Überbürdungsfrage, so wird es uns in keiner Weise überraschen, wenn dieselbe erst im vierten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts

---

*) Es ist bekannt, dafs an den Gymnasien bis 1856 in VI und V nur das Lateinische gelehrt wurde und in IV das Griechische, in UIII das Französische begann, während den Reallehranstalten bis 1859 eine ausgedehnte Freiheit in der Gestaltung des Lehrplanes gelassen war, also auch der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts ein sehr mannigfaltiger war. — Nachträglich bemerke ich, dafs Geheimerat Dr. W. Schrader in seiner „Verfassung der höheren Schulen“ S. 34 ff. sehr eingehend über diesen Punkt gesprochen und alle Bedenken gegen den Beginn des Französischen in V geltend gemacht hat.

auftritt; denn das öffentliche höhere Schulwesen war vorher in Deutschland, insbesondere in Preufsen, noch wenig entwickelt und durchaus nicht einheitlich gestaltet. Wir finden daher in den früheren Jahrhunderten wohl Kämpfe und Klagen über die Fehler dieser und jener Unterrichtsweise, über die Unnützlichkeit dieses und jenes Unterrichtsfaches, über die Unzulänglichkeit der Lehrer, über die Unwissenheit und Zügellosigkeit der Schüler; aber nirgends begegnen wir einer eigentlichen Überbürdungsklage und Überbürdungsfrage. Sie tritt in Preufsen fast gleichzeitig mit dem ersten Abiturientenprüfungsreglement (1834) auf.

Die Klosterschulen des Mittelalters, von denen uns V. Scheffel in seinem Eckehard und G. Freytag in seinen Ahnen ein so lebensvolles Bild entwirft, entzogen sich der öffentlichen Kontrolle. Auch war das ganze Leben damals so reich an freier Tummelung der körperlichen Kraft und Lust, dafs auch die geistlichen Stände so lebten und leben liefsen, soweit nicht Ordensgelübde hindernd in den Weg traten. So verlangt denn auch der berühmte Verfasser des Speculum, der Dominikaner Vincentius Bellovacensis († 1264) in seinem Buche de institutione filiorum regalium, dafs bei aller Arbeit in der Wissenschaft auch die Sorge für die Übung und Bildung des Leibes nicht vergessen werden dürfe, damit er dem Geiste den gehörigen Dienst leisten könne.

Auch in der Zeit der Humanisten und Reformatoren gelten die ritterlichen und gymnastischen Übungen als etwas ebenso Wichtiges wie Selbstverständliches neben den humanistischen Studien. Der italienische Humanist Petrus Paulus Vergerius († 1428) fordert in seinem Werke de ingenuis moribus et liberalibus adolescentiae studiis bestimmte Stunden des Tages für das Studium, bestimmte Stunden für die Übungen des Körpers*.) Ebenso schreibt u. A. Francesco Filelfo († 1461) an Matteo Triviano: „Achte auf den Wink der Natur, dafs das Kind spielen will. Ebenso viel Zeit, als am Morgen den Studien, widme man Nachmittags den Ergötzlichkeiten, den angestrengten jugendlichen Geist wieder abzuspannen und zu neuer Thätigkeit fähig zu machen. Wenn aber die bestimmten Erholungsstunden vorüber sind, so gehe dein Zögling bis gegen Abend wieder zu den Büchern“. Ähnlich Mapheus Vegius († 1458) und Hieronymus Mercurialis († 1606), der sein gelehrtes Werk de arte gymnastica dem Kaiser Maximilian II widmet und in seiner Widmung die Hoffnung ausspricht, dafs dieser der Gymnastik der Alten ihren früheren Glanz wieder verleihen werde.

Lorinser erinnert daran, dafs damals auch schon Ärzte für die Entlastung der studierenden Jugend durch körperliche Übungen und Spiele eingetreten seien, wie Gregorius Horst († 1636),

*) Für die Knaben begehrt er leichtere Übungen, für die Jünglinge Fechten, Schiefsen, Reiten, Steinwerfen, Laufen, Springen, Ringen u. s. w.

welcher in seinem tractatus de tuenda sanitate litteratorum daran erinnert habe, daſs man, „um mit Liebe und Nutzen zu lernen, nur Weniges hören und lesen müsse“, und vor diesem Johannes Heurnius († 1601), welcher in seinem Werke de morbis humani capitis (genauer: de morbis, qui in singulis partibus humani capitis insidere consueverunt) behauptete, daſs „der Erfolg der Studien von der Zwischenzeit abhängig sei, die der Erholung gewidmet werde*).

Um Anderes zu übergehen welches andeutet, daſs in der Behaglichkeit, ja Üppigkeit des Lebens vor dem 30jährigen Kriege die Übungen und Spiele der Jugend einen Rückgang erfahren haben, will ich hier nur noch auf Luthers in der Turnerwelt allbekannten Ausspruch hinweisen, der da lautet: „Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daſs sich die (jungen) Leute üben und etwas Ehrliches und Nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen geraten. Darum gefallen mir diese zwo Übungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich die Musika und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen u. s. w., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet; das andre machet feine geschickte Gliedmaſs am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit mit Springen u. s. w. Die endliche Ursach ist auch, daſs man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen und Doppeln (Würfelspiel) gerate, wie man jetzt leider siehet an Höfen und in Städten; da ist nicht mehr, denn: Es gilt dir! sauf aus! Darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gülden. Also geht's, wenn man solche ehrbare Übungen und Ritterspiele verachtet und nachläſst.“

Unter den Pädagogen tritt besonders der berühmte Amos Comenius (1592—1671) dafür ein, daſs Alles gethan werden müsse, um bei Knaben und Jünglingen eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe zu erhalten. Der Tag hat 24 Stunden, meint er. Man teile sie ein, gönne 8 dem Schlafe, 8 den Geschäften und Arbeiten und verwende die übrigen 8 auf Pflege der Gesundheit, Ernährung und Übung des Körpers**).

Im allgemeinen aber nimmt Schule, Erziehung und Unterricht nach dem 30jährigen Kriege einen mehr mönchischen oder doch auf einseitige Geisteskultur gerichteten Charakter an***).

---

*) Von J. Heurnius berichtet übrigens Joechers Gelehrtenlexikon: „Er hatte in seiner Jugend einen überaus dummen Kopf, so daſs er vor dem 11. Jahre kaum lesen konnte, vor seinem 15. Jahre aber mit genauer Not die Grammatik (natürlich die lateinische) ein wenig begreifen konnte. Hernach aber fand sich ein unbeschreiblicher Impetus bei ihm, so daſs er ein gelehrter Philosophus und ein berühmter Medicus worden.“

**) Raumer, Geschichte der Paedagogik II, 66. 70.

***) Nicht übel wird diese einseitige Pflege des Geistes und der Wissenschaften von einem Prager Praemonstratenserkanonikus Hieronymus Hirnhaim in seiner Satire de typho generis humani 1676 geschildert, wo es heiſst: Occurrunt passim hodierno etiam tempore multa similium exempla, quos natura

„Wenn ich das Natürliche des Menschen betrachte“ — sagte zwar Friedrich der Große — „so kommt es mir, als hätte uns die Natur mehr zu Postillons als zu sitzenden Gelehrten geschaffen“; — aber die gelehrte Seſshaftigkeit der Deutschen wurde dadurch wenig gemindert.

In bewuſsten Gegensatz zu den gelehrten Klassicistenschulen traten die Pietisten, welche die ersten und dann ja auch von Friedrich dem Groſsen*) freudig aufgenommenen und geförderten Realschulen gründeten, und mehr noch die Philanthropisten, welche in verschiedenen Gegenden Deutschlands ihre berühmten, gleichfalls auf realistischer Grundlage ruhenden Erziehungsanstalten gründeten; und wenn Basedow, Salzmann und besonders Guts Muths in denselben der Gymnastik einen ausgedehnten Spielraum gewährten und dieser einen pädagogisch durchdachten Plan zu Grunde legten, so folgten sie darin teils den Eingebungen ihres eigenen erzieherischen Geistes, teils den vom Engländer Locke und vom Franzosen J. J. Rousseau gegebenen mächtigen Anregungen. Nannte doch Goethe Rousseaus Emil das Naturevangelium der Erziehung und gestand doch Kant, daſs er von keinem Buche mehr gefesselt und in seinem tiefsten Innern erregt worden sei**). Berühmte Ärzte wetterten gegen das zu frühe Beginnen und zu einseitig angestrengte Betreiben der Schulstudien. Glücklich die Studierenden, ruft Tissot aus, die ihr Stand zur Bewegung zwingt. Die aber schon im Kindesalter von gelehrter Raserei befallen sind, die sind im Anfange Wunder, am Ende Narren. Man soll den Kindern nicht zu früh groſse Anstrengung, weder körperliche noch geistige, zumuten***); denn sie ist „das Grab ihrer Talente

---

indociles progenuit et idiotas jussit vivere, qui tamen tanto sciendi desiderio aestuant, ut, si studiis applicentur, capita sua pertinaci, sed irrito labore frangant ac cerebrum inaniter consumant et per multas litteras, quibus omnino sunt inhabiles, ad insaniam frequenter perducantur. — Expediret profecto in multis reprimi hanc discendi pruriginem nec omnibus indifferenter Palladis januam patere.“ Ähnlich schildert die Schäden eines so überschwänglichen Lern- und Schuleifers schon der von ihm citierte Jesuit Adam Contzen (†1635) in seinen Politicorum libri 10: „Causa tanti mali confusa discentium multitudo in qua quisque, quamvis ingenio deficiat, eniti ad eruditionis fastigium contendit. Cum vero plerosque vires deserant, necesse est multos in ipsis principiis, alios in medio, alios in fine prope ipsam metam concidere.“ — (Vergleiche Mendels neurologisches Centralblatt 1882, S. 528).

*) Unter und durch Friedrich d. Gr. wurde z. B. die Königliche Realschule in Berlin und die Friedrichsschule (das jetzige Friedrichsgymnasium) in Breslau begründet. Auch das alte Breslauer Magdalenengymnasium wurde damals „Realgymnasium“, d. h. es erhielt Realklassen.

**) Vergl. Euler, Geschichte des Turnunterrichts S. 171.

***) Dieser Vorwurf trifft jedenfalls mehr das Haus als die Schule, und so deutet auch schon Guts Muths Tissots Wort, wenn er im Anschluſs an dasselbe sagt: „Unsere besten Erzieher haben gegen die zu frühe Anführung zur Gelehrsamkeit geeifert, aber nur noch wenige Eltern haben darauf gehört. Bald geht es nun zur Schule, zum Latein“ u. s. w.

und Gesundheit". Die Studierenden müssen ihrem Geiste die rechtzeitige Erholung gönnen, sie müssen spazieren gehen, frische Luft schöpfen, Leibesübungen treiben. — Ähnlich meint Frank, solche zu frühe Beschäftigung des Geistes erzeuge leicht Hypochondrie, Tiefsinn und, wie man die Sache zu nennen beliebe, den gelehrten Schufs, welcher bei vielen Überstudierten nahe an Narrheit grenze. — Und nun noch ein Veilchen, das im Verborgenen blüht! Ein Lippe'scher Hofarzt Dr. Faust hat i. J. 1794 einen „Gesundheitskatechismus" für Schule und Haus herausgegeben, in welchem er der Jugend sehr angelegentlich die Leibesübungen empfiehlt, weil durch sie „der ganze Körper von Leben und Wohlsein durchdrungen" werde; er verlangt daher, dafs die Kinder vor vollendetem 9. Lebensjahre nicht zu anhaltender Sitzarbeit angehalten, nach dem 12. Jahre „in Leibesübungen und körperlichen Spielen unterrichtet und geübt werden: die Menschen würden dadurch viel gesünder und stärker, arbeitsamer und glücklicher werden". Nur schwer widerstehe ich der Versuchung aus den 413 Fragen und Antworten dieses originellen und menschenfreundlichen Büchleins einige charakteristische Stellen mitzuteilen.

Wie hier bereits auf die im vorhergehenden Jahre 1793 erschienene Gymnastik für die Jugend von Guts Muths verwiesen ist, so sind die übrigen Philanthropen und philanthropistischen Schriften angezogen in einem gleichfalls fast unbekannten 1799 erschienenen Büchlein „über das Leben" von Magister Chr. A. Krahmer, Naturforscher und Prediger in Sachsen. Im Wesentlichen ist es wohl nur ein Auszug aus Hufelands Makrobiotik; es zeigt uns indes einerseits, wie breit und tief die Bewegung der Rückkehr zur Natur in jener „pädagogischen Epoche" (so nennt sie Salzmann) gegangen, und andrerseits, wie laut schon damals manche der heutigen Klagen erklangen, z. B. über die Polypragmosyne oder Vielgeschäftigkeit, „jenes unaufhörliche, rastlose Treiben und Streben nach neuen Unternehmungen, Arbeiten, Planen". In das Kapitel von der Überbürdung gehört ein Satz aus dem Abschnitt von der übermäfsigen und zu zeitigen Anstrengung der Seelenkräfte; denn es heifst da: „Am meisten werden solche angegriffen, die bei mittelmäfsigen Geistesanlagen es mit Gewalt gleichsam erzwingen wollen; daher schwächt diejenige Geistesanstrengung am meisten, die wir uns wider Willen und ohne Lust an der Sache zu haben, geben; — es ist erzwungene Spannung".

Eines der trefflichsten Bücher jener „pädagogischen Epoche" ist die oben schon erwähnte „Gymnastik für die Jugend" von Guts Muths, eine wahre Fundgrube reicher und feiner pädagogischer Beobachtungen und Bemerkungen, und wir können uns wohl denken, dafs, wenn die Samenkörner solcher Erziehungsweisheit auf so empfänglichen Boden fielen wie in die Seele Karl Ritters, eine Erziehungsfrucht erspriefsen mufste, deren segensreiche Folgen wir, insbesondere in der geographischen

Wissenschaft, noch heute dankbar geniefsen. Gern ist Guts Muths übrigens bereit die Verbesserungen anzuerkennen, welche an den „öffentlichen gröfseren Schulen“ in Deutschland gemacht sind; aber sie sind nach seiner Meinung einseitig, denn sie beschränken sich auf Unterrichtsmethoden und die Einführung neuer Zweige der Wissenschaften. „Die Vervielfältigung der wissenschaftlichen Fächer“, sagt er S. 134, „und die gröfseren Forderungen, welche man an jeden thut, der sich den Künsten und Wissenschaften widmet, machen es notwendig auf bessere Schulmethoden zu denken und den Gang des Unterrichts sehr zu verändern. Dies war ein Hauptgrund zur Verbesserung unserer öffentlichen Schulen und des häuslichen Unterrichts. Wenn aber eben diese Vermehrung der Lehrgegenstände die Disharmonie vergröfserte, welche schon so lange zwischen der wissenschaftlichen und physikalischen Erziehung auf Kosten des Körpers und Geistes stattfand: so hätte man um so eher auf Leibesstärkung denken sollen. Aber hier leitet uns noch fast durchgehends die Krallenhand des Vorurteils.“ *) „Wenn Treue und Glauben, — heifst es an anderer Stelle (S. 109) — Charakterfestigkeit, unerschütterliche Liebe, Fröhlichkeit, Gegenwart des Geistes, Mut und wahrer Mannessinn in neueren Zeiten abgenommen haben: so liegt vielleicht die Schuld gar nicht an der gröfseren Geisteskultur unserer Zeitgenossen, sondern gröfstenteils allein an Vernachlässigung der körperlichen Erziehung, am Mangel der Abhärtung und Übung der jugendlichen Menschenwelt“. Wir sehen: die Überbürdungsklage ist hier noch eine sehr unbestimmte, bescheidene, indirekte, im Wesentlichen auf Empfehlung der Turnübungen abzielende.

Es wächst inzwischen aus der Saat und dem Staat Friedrichs des Grofsen ein neues kräftiges Geschlecht heran, welches in der Zeit der Freiheitskriege seine sittliche und nationale Widergeburt feiert: Treue und Charakterfestigkeit, Liebe und Glauben, Mannesmut und Mannessinn kommen wieder zur Entwickelung und Geltung; die wiederwachte deutsche Turnkunst wird von den Patrioten als ein nationales Erziehungsmittel begrüfst; in der allgemeinen Wehrpflicht ist ein unvergleichliches Mittel zur steten leiblichen und sittlichen Wiedergeburt der Nation gefunden, an welcher auch die gelehrten Stände mehr und mehr teilnehmen. Aber die dem Völkerfrühling bald folgende Restaurationsherrschaft hat manche Blüten wieder geknickt und abgestreift, manche gute, wenn auch jugendlich brausende Geisteskraft lahmgelegt; die „Turnsperre“ trat ein, die Leibesübungen einsiedelten wieder in Sälen und Gärten; Stubenwacht, Ofenpacht hatte manche Herzen wieder feig gemacht, die Jugend schien wiederum nur noch die Seligkeit der Bücher und — des Bieres zu kennen, und es war,

*) Jetzt nicht mehr??

als hätte die höhere Schule (d. h. das Gymnasium) nur Staatshämorrhoidarien und Gelehrte zu bilden.

Die preufsische Regierung hatte dennoch, wie wir aus den sorgfältigen und zum teil trefflichen Vorarbeiten für eine Unterrichtsgesetzgebung sehen, die besten Absichten das Schul- und Erziehungswesen auf die Höhe der nationalen und humanen Aufgaben zu erheben; aber sie war zu sehr von der Metternichschen Spinnenpolitik und der durch diese genährten politischen Gespensterfurcht umgarnt, als dafs sie es zu einem Schaffen im höheren Stil hätte bringen können. An treuer Fürsorge im Einzelnen und Kleinen aber hat es nicht gefehlt. Aus eigener Initiative erläfst das Ministerium unter dem 29. März 1829 an das Konsistorium, i. e. Schulkollegium der Provinz Brandenburg eine Verfügung, in welcher es allen Beteiligten zur Pflicht gemacht wird, einen sorgfältigen Unterschied zwischen den Schülern der oberen und denen der mittleren und unteren Klassen zu machen; denn während den Jünglingen „in der Schule und mittels derselben die Beschwerden, Mühseligkeiten, Aufopferungen, welche die unvermeidlichen Bedingungen eines erfolgreichen, dem Dienste der Wissenschaft, des Staates und der Kirche gewidmeten Lebens sind, vergegenwärtigt und sie frühe an den Ernst ihres Berufes gewöhnt und zur Ertragung der mit demselben verbundenen Arbeiten gestählt werden“ sollen, dürfen die Anforderungen an die Knaben in den niederen Klassen, deren geistige und körperliche Kraft noch nicht genügend ausgebildet ist, nicht so hoch gespannt werden. Das Ministerium lehnt es ab, ein bestimmtes Maximal- und Minimalmafs häuslicher Arbeitszeit festzusetzen, ist aber der Ansicht, dafs in den oberen Klassen bis zu 5 Stunden, in den niederen nicht über 3 Stunden täglicher Hausarbeit gegangen werden dürfe.

Das den einzelnen Klassen und Schülern zugemutete Mafs häuslicher Arbeitszeit ist also kein geringes; es ist aber wohl zu beachten, dafs in diese nicht blos die eigentlichen Schulaufgaben, sondern auch die von den Schülern frei gewählten Privatarbeiten eingeschlossen sind.

Goethe sagte einmal (in seinen Gesprächen mit Eckermann III, S. 97): „Ich hoffe, dafs man die Turnanstalten wieder herstelle; denn unsere deutsche Jugend bedarf es, besonders die studierende, der bei dem vielen geistigen und gelehrten Treiben alles körperliche Gleichgewicht fehlt und somit jede nötige Thatkraft zugleich“. Mit frischer Energie und eingehender Motivierung gab diesen Wünschen und Klagen einen zeitgemäfsen Ausdruck Dr. K. J. Lorinser, welcher in der medizin. Zeitung d. J. 1836 einen geharnischten Aufsatz erscheinen liefs unter dem Titel: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“.*) Hier

*) Es ist wohl nicht als ein Zufall zu betrachten, dafs die Lorinser'sche Streitschrift bald nach dem ersten preufsischen Abiturientenprüfungsreglement erschienen ist, welches das Datum des 4. Juni 1834 trägt.

finden sich die von Altmeister Goethe selbst angedeuteten Überbürdungsklagen gegen die deutschen Gymnasien zum ersten Male substanziiert. Nachdem er an der Hand von Hufelands Entwurf zur Geschichte der Gesundheit die Reihe der modernen Leiden und Krankheitsanlagen charakterisiert hat, sagt er geradezu: „Um diese krankhaften Anlagen des Körpers wie des Geistes zu steigern und, wo sie noch nicht vorhanden sind, hervorzurufen, dazu giebt es in der That kein wirksameres Mittel, als diejenigen, welche man heutzutage auf den meisten deutschen Gymnasien in Anwendung bringt. Diese Mittel bestehen in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, in der Vielheit der Unterrichtsstunden und in der Vielheit der häuslichen Aufgaben. Das Erste ist vorzüglich zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes geeignet, das Zweite hält die naturgemäfse Ausbildung des Körpers zurück, und durch das Dritte wird vorgebeugt, dafs diese beiden Wirkungen nicht aufser der Schule wieder aufgehoben werden". In der That eine harte und schwere Anklage. Es würde zu weit führen die von Lorinser gebotene Motivierung der einzelnen Klagepunkte zu verfolgen; sind uns ja doch auch diese danach häufig von Andren wiederholten Klagen schon ziemlich geläufig geworden. Es genüge zu erwähnen, dafs Lorinser, so sehr er das Unterrichtssystem verurteilt, doch den guten Willen der Regierungen dem Übel abzuhelfen anerkennt und namentlich die bayrische Regierung*) lobt, welche 1834 die Zahl der wissenschaftlichen Lernstunden auf 22 in der Woche festgesetzt habe, während dieselbe in Preufsen zwischen 32 und 42 schwankte. Er verlangt als Radikalkur, „dafs das Sitzen abgekürzt und das Turnen eingeführt", dafs „die Menge der Unterrichtsgegenstände, der Lernstunden und häuslichen Arbeiten beträchtlich vermindert" werde.

Das preufsische Ministerium forderte von allen Schulkollegien und Direktoren, sowie von den Medizinalbehörden Berichte und Gutachten ein und erliefs endlich unter dem 24. Oktober 1837 jene berühmte Verfügung, die lange grundlegend und mafsgebend geblieben ist und in der im Anschlufs an die oben citierte Verfügung vom 29. März 1829 in Bezug auf die Gesundheitspflege in den Schulen gesagt wird: „Wenn auch hiernach mit Grund anzunehmen ist, dafs bei einer umsichtigen und gewissenhaften Ausführung der in Bezug auf die Gymnasien bereits erlassenen gesetzlichen Vorschriften die geistige und körperliche Gesundheit der Jugend nicht gefährdet, vielmehr durch den Ernst des Unter-

*) Stammten doch aus jener Zeit auch die sarkastischen Verse von König Ludwig:

„Wie? Gymnasium nennen die jetzigen Menschen die Stätte,
Wo die Jugend versitzt, ach! wo der Körper verdirbt?
Den Ort, wo er wurde geübt, bezeichnet der Name.
Bei den Hellenen war That; aber wir reden davon".

richts und die Strenge der Zucht, wie sie in den Gymnasien herrschen, selbst gegen die verderblichen Einflüsse der oft verkehrten häuslichen Erziehung und der materiellen Richtungen der Zeit erfolgreich geschützt wird: so glaubt das Min. dennoch die erfreuliche Aufmerksamkeit und lebendige Teilnahme, welche der Aufsatz des p. Lorinser in den verschiedensten Kreisen der Gesellschaft gefunden hat, nicht unzweideutiger ehren zu können, als indem dasselbe wesentliche in den Gymnasien wahrgenommene Gebrechen und Mängel, welche der gedeihlichen Wirksamkeit dieser Anstalten hemmend entgegentreten, soviel als möglich abzustellen sucht“.

„Die gesetzliche und herkömmliche Zahl wöchentlicher Lehrstunden ist wie die ganze Gymnasialeinrichtung ebenso wenig auf schwache als auf vorzüglich begabte, vielmehr auf Schüler von gewöhnlichen geistigen und körperlichen Kräften berechnet. Für diese sind nach vieljähriger Erfahrung und nach dem Urteil von Ärzten täglich 4 Lehrstunden des Vormittags und an 4 Tagen der Woche 2 Stunden des Nachmittags nicht zu viel, zumal da in allen Gymnasien nach der zweiten Stunde des Vormitttags und nach der ersten Stunde des Nachmittags den Schülern eine viertelstündige Erholung im Freien gegönnt wird, zwischen jeder der übrigen Lehrstunden eine Pause von wenigstens 5 Minuten erlaubt ist, und zwischen dem vor- u. dem nachmittäglichen Unterricht eine gröſsere Pause von wenigstens 2 Stunden eintritt, welche in der Regel nicht zu Geistesarbeiten verwandt wird. Ferner gewähren die 2 freien Nachmittage, die Sonntage und die verschiedenen Hauptferien, welche etwa den 6. Teil des Jahres einnehmen, kleinere und gröſsere Ruhepunkte und lassen den Schülern zur Abspannung des Geistes und zur Übung des Körpers Zeit genug übrig. Bei solchen regelmäſsigen Unterbrechungen der Lehrstunden, wie bei der ganzen mehr oder weniger erotematischen Art und Weise des Schulunterrichts ist ein 4- oder 6stündiger Aufenthalt in hellen, luftigen, geräumigen und mit zweckmäſsigen Tischen und Subsellien versehenen Schulzimmern der naturgemäſsen Entwickelung des Körpers nicht hinderlich und wird überhaupt für die Gesundheit der Jugend keine andere Gefahr haben als die, welche von jeder sitzenden Lebensart unzertrennlich ist“. Als Normalmaſs werden 32 wöchentliche Lehrstunden bezeichnet. Es ist seitdem fast $^1/_2$ Jahrhundert vergangen. Was ist in dieser Zwischenzeit geschehen? Die körperlichen Übungen, für welche sich fast alle Direktoren und Lehrer und die Mehrzahl der Provinzialschulkollegien 1836/37 ausgesprochen hatten, waren in jener Ministerialverfügung wieder gestattet worden. Doch der Zeitgeist, das Zeitbedürfnis drängte. Auf einen Immediatbericht der Minister des Krieges, des Innern und der geistlichen Angelegenheiten erschien jene berühmte Kabinetsordre vom 6. Juni 1842, welche anordnete, daſs „die Leibesübungen als

ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volkserziehungsmittel aufgenommen“ werden sollten. (Die Teilnahme der Schüler aber blieb noch „lediglich von dem freien Ermessen der Eltern und ihrer Stellvertreter abhängig“). Wer wollte verkennen, dafs die Wirkungen dieser Wiederbelebung des Turnens segensreiche geworden? Wer hätte nicht den Segen derselben an sich selbst erfahren? Wer hätte nicht die körperliche und sittliche Tüchtigkeit, die „affenartige Geschwindigkeit“, die Manneszucht, den Mut und die Entschlossenheit, die Ausdauer und Unverdrossenheit des auch turnerisch geschulten preufsischen Volkes in Waffen 1864, 1866, 1870/71 bewundert? Wer hätte nicht die grofsen Opfer an edlen und gebildeten Jünglingen damit in Vergleich gestellt, welche, weit mehr als die Schlachten, die Strapazen der Napoleonischen Kriege 1806—1815 uns gekostet? Wer nähme nicht heutzutage in den Vertretern der wissenschaftlichen und gelehrten Berufszweige eine gröfsere Frische und Männlichkeit wahr als ehedem? Wie vielen Vätern wachsen heutzutage ihre Söhne — ich meine körperlich — über den Kopf! Ist unsere Nervosität, unsere Überreiztheit im Grofsen und Ganzen wirklich gröfser als vor 50 und vor 100 Jahren? Sie mag jetzt verbreiteter sein, weil mehr Menschen an den Arbeiten und Früchten der höheren Bildung teilnehmen; aber ich glaube kaum, dafs sie in diesen intensiver ist als in den gepriesenen alten Zeiten.

Und selbst der Umstand, dafs die Überbürdungsklagen und Überbürdungsfragen nicht wieder von der Tagesordnung verschwinden wollen, sondern immer dringender eine Erledigung begehren, ist er nicht ein Zeichen eines kräftiger erwachenden nationalen Geistes? Fangen wir nicht an uns den Engländern und Romanen gegenüber unserer Brillenträgerei aus Patriotismus gründlich zu schämen? Lassen wir es uns noch weiter gefallen, dafs die Engländer in dem Bewufstsein, dafs sie zu einer weltgeschichtlichen Rolle geboren sind und sich darum die volle Kraft und höchste Leistungsfähigkeit des Leibes wie des Geistes zu erhalten haben, allein die höchsten Gipfel der Alpen erklimmen, allein mit delphinenartiger Geschwindigkeit in ihren Ruderböten über die spiegelglatte Fläche dahinsausen? Haben wir nicht auch jetzt allerlei Vereine für körperliche Übung und Bildung? Blüht nicht vor allen Dingen ein frisches Leben und ernstes Streben in unseren Turnvereinen? Wird nicht, wie schon oben angedeutet, ein grofser Teil unserer Männerwelt durch unsere Kriegsverfassung und Heereseinrichtung vor Verbuttung und Verkümmerung bewahrt? — Und von wem rühren denn die Überbürdungsklagen her? Etwa von Weichlingen und Feiglingen? Nicht vielmehr von Männern, die es gut meinen mit dem Volke und mit der Jugend unseres Vaterlandes? Von Erziehern, Ärzten, Patrioten, welche nicht die Arbeit und die Bildung scheuen,

sondern nur wünschen, dafs auch die „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude“, wie Guts Muths so schön die Leibesübungen und Jugendspiele nennt, den Zöglingen unserer höheren Schulen in ausreichendem Mafse zu Teil werde. Kommen aber die Klagen und Fragen dorther, dann müssen wir ihnen näher treten und sie zu beantworten und zu lösen versuchen.

Unter den neuesten Anklägern unseres Unterrichtssystems befindet sich auch ein königlicher Amtsrichter in Düsseldorf, Emil Hartwich, ein Mann, dem jedenfalls Leid und Freud', Wohl und Wehe unserer Jugend am Herzen liegt und der uns nun auffordert ihm Rede und Antwort zu stehen. Er thut dies in einer nun schon in mehreren Auflagen erschienenen Flugschrift „Woran wir leiden. Freie Betrachtungen und praktische Vorschläge über unsere moderne Geistes- und Körperpflege in Volk und Schule.“ Es ist ihm der Vorwurf gemacht worden, dafs er das vor ihm in der Sache Gedachte und Gesagte, Geleistete und Erarbeitete ignoriert und auch die Anknüpfung an bestehende Einrichtungen, verwandte Bestrebungen und Vereine verabsäumt, dafs er daher Vieles zu dilettantisch behandelt und der Welt eigentlich nichts Neues gesagt und gebracht habe. Ich gestehe: als ich das Hartwich'sche Schriftchen zu ersten Male las, da dachte ich wohl bei mancher Stelle: „Wunderbar, der Mann ereifert sich wie für ganz etwas Neues und Selbsterfundenes für das, wofür ja wohl auch Andere schon geraume Zeit in ihrer Weise, in ihrem Kreise geschrieben, gearbeitet und gestritten haben“. Mit Kennerblick und Besserwissen schritt ich so hier und da gegen seine Expektorationen in Gedanken ein und schüttelte den Kopf. Aber im Grunde mutete mich doch diese Waldursprünglichkeit, die von des Gedankens Blässe nicht angekränkelt ist, mächtig an; dieses freie und fromme Eintreten für das Wohl der Jugend, welches sich nicht mit dem in die Welt hinausgesandten grofsen Worte begnügt, sondern thätig und thatkräftig mit Hand anlegt, um es zu bessern, hatte für mich etwas sehr Sympathisches, und ich habe nun monatelang mit der lebhaftesten Teilnahme diese Agitation am Rhein verfolgt. Die Hartwich'sche Schrift selbst aber empfehle ich jedem Jugendfreunde und Jugendlehrer angelegentlich zur Kenntnisnahme und Beachtung. Gegen die Lorinser'sche Schrift von 1836 bezeichnet sie namentlich insofern einen grofsen Fortschritt, als sie nicht blos verlangt, dafs die Arbeitslast und Arbeitszeit in der Schule verringert werde, sondern auch die Mittel und Wege angibt, wie in der frei gewordenen Zeit die Schuljugend anzuleiten und zu beschäftigen sei. Ich setze hier den Inhalt der Schrift als bekannt voraus und ebenso setze ich die rastlosen Bemühungen als bekannt voraus, welche von Hartwich zur Begründung und Gestaltung, Ausdehnung und Bethätigung des Düsseldorfer Centralvereins für Körperpflege in Volk und Haus aufgewandt sind.

Von derselben Stelle aus ist auch neuerdings eine Petition an das Abgeordnetenhaus gerichtet worden, welche folgendermaſsen lautet:

Hohes Haus!

Einem Hohen Hause der Abgeordneten unterbreiten die Unterzeichneten folgendes ergebene Gesuch:

Seit vielen Jahren steht ein groſser Teil der Gebildeten unter dem schmerzlichen Eindruck, daſs an die Schüler der höheren Lehranstalten zur Erreichung einer sogenannten „höheren allgemeinen Bildung“ Anforderungen gestellt werden, welche auf die Dauer ebenso sehr die körperliche Widerstandsfähigkeit wie die geistige Frische und Willenskraft der Geschlechter bedrohen. Eine der vornehmsten Aufgaben der heutigen Schule sollte es sein, durch Ruhe, Maſs und klarbewuſste Selbstbescheidung ein wirksames Gegengewicht zu bilden gegen das hastende Treiben und die vernichtende Nervenüberreizung der gesteigerten Kultur, nicht aber durch Überspannen der Anforderungen schon in der **Jugend** den Schatz an Nervenkraft anzutasten. Ausschlieſsliche Geisteskultur, einseitige Wissenshäufung — und türmten sich die Schätze des menschlichen Wissens noch so hoch auf! — werden wir nie als das Ziel einer idealen, wahrhaft harmonischen „**Jugenderziehung**“ anerkennen.

Die zunehmende Zahl der Kurzsichtigen, namentlich in den oberen Klassen, die beunruhigende Erscheinung der Selbstmorde unter den Schülern, der groſse Prozentsatz Untauglicher der zum einjährig-freiwilligen Dienste Berechtigten, die vielfache Klage über die geringe geistige Bethätigung der Studierenden, ihr Hang zum völligen Ausspannen nach dem Verlassen der Lehranstalten und viele andere Symptome bestätigen vollauf die Meinung Derer, welche in dem herrschenden, fast einzig und allein die Pflege des Geistes berücksichtigenden Erziehungssystem eine groſse Gefahr für die Zukunft unseres ganzen Vaterlandes erblicken; denn es bedarf keiner Ausführung, daſs es für ein Volk auf das tiefste zu beklagen ist, wenn es den höher gebildeten Ständen, deren verantwortliche Stellung im modernen Staatsleben besondere Energie verlangt, immer mehr an der zur Lösung ihrer schweren Aufgaben notwendigen frischen und mutigen Thatkraft sowie an der damit zusammenhangenden selbstvergessenden Aufopferungsfähigkeit zu fehlen anfängt, und wenn sie schlieſslich der Verweichlichung und unmännlichen Schwäche anheimzufallen drohen. Man täusche sich nicht! Einstweilen hat die Armee durch die „allgemeine Wehrpflicht“ uns vor gröſerem Unheil bewahrt; aber ihre Heilkraft wird mit der Zeit nicht ausreichen, wenn ihr die Schule nicht ernstlich und in vollem Maſse entgegenkommt. Um die Wirkung unseres Schulwesens in seiner ganzen Bedeutung zu würdigen, muſs man nicht nur Jahrzehnte, sondern Jahrhunderte weit in die Zukunft sehen.

Die Direktoren-Konferenzen — deren Mitglieder durch das hohe Pflichtgefühl für die Erfüllung der an sie gestellten Anforderungen getrieben werden — verlangen unter der Billigung der Provinzial-Schulkollegien nach wie vor 32 und mehr Schulstunden und auſserdem bis zu 24 Arbeitsstunden. Bedenkt man, daſs die häuslichen Aufgaben in Wahrheit den gewissenhaften Schüler meistens längere Zeit an Stuhl und Zimmer fesseln, als für dieselben angesetzt ist, so beansprucht also die Schule in maximo ca. 60 Stunden geistiger Arbeit wöchentlich (d. h. 10 Stunden täglich), während sie für die körperliche Ausbildung nur

2 Turnstunden festsetzt, von denen erfahrungsmäfsig an manchen Orten nur ein bescheidener Teil zur Ausführung gelangt, trotz der bekannten Allerhöchsten Kabinetsordre vom 6. Juni 1842 über die Wiedereinführung des Turnens und vieler späteren Verfügungen und Verordnungen. Schon dieses **schreiende Mifsverhältnis in der Stundenzahl** mufs die Jugend mit einer höchst bedenklichen **Geringschätzung des Wertes körperlicher Wohlfahrt** erfüllen, beziehungsweise sie an die Vernachlässigung desselben gewöhnen. Der Einwand, dafs täglich so und so viel Zeit von der Schule nicht in Anspruch genommen und für die körperliche Entwickelung frei gelassen werde, ist nicht geeignet, unsere Besorgnis auch nur im geringsten zu zerstreuen; denn wir wissen sehr wohl, dafs der Schüler nur einen höchst kleinen Teil dieser „freien Zeit“ zu heilsamen Leibesübungen und ausgiebigen Spielen im Freien wirklich verwenden kann, weil ihm derselbe durch Vormittags- und Nachmittags-Unterricht, durch häusliche Arbeiten, durch Nachhilfe- und sonstige Privatstunden, durch Mahlzeiten, durch Witterung, durch Dunkelheit und durch die Entfernung der allenfalls vorhandenen Spielplätze vollständig zerstückelt und somit fast illusorisch gemacht wird. Die thatsächliche Folge hiervon ist, dafs unsere Jugend ihre herrlichen Spiele verlernt hat, und dafs die so förderliche Bewegung in freier Luft geradezu verkümmert, so dafs in leider allzuvielen Fällen anstatt eines naturwüchsigen rüstigen Jünglings eine „welke Treibhauspflanze“ grofs gezogen wird. Da geistige Arbeit für den Körper bekanntlich die verzehrendste ist, so wäre es nur billig, wenn die „Schüler“ ebenso wie die „jugendlichen Fabrikarbeiter“ vor der Ueberschreitung einer genau bestimmten Stundenzahl gesetzlich geschützt würden. — Die Königliche Regierung hat zwar unausgesetzt den Klagen über Überbürdung ihre Aufmerksamkeit geschenkt; aber diese Klagen sind doch nicht verstummt, sondern im Gegenteil immer lauter geworden. Wir schreiben das dem Umstande zu, dafs die Behörde lediglich durch solche Verfügungen Abhilfe zu schaffen suchte, welche eine fehlerhafte Ausführung ihrer früheren Bestimmungen verhüten sollten. Auch scheinen uns Anfragen an die Vorsteher der Irrenanstalten, ob die höheren Schulen ein verhältnismäfsig zu grofses Kontingent von Geisteskranken stellen, nicht das Wesen der Sache zu treffen; denn abgesehen davon, dafs die Eltern der besser situierten Stände nur in den äufsersten Notfällen ihre Kinder einer öffentlichen Irrenanstalt übergeben, dürfen wir doch um Gotteswillen nicht abwarten, bis uns unsere Irrtümer durch so fürchterliche Ereignisse zur Erkenntnis gebracht werden. — Übrigens ist es ja eine zweifellose Thatsache, dafs zu grofse Geistesarbeit selbst unter den Erwachsenen einen sehr häufigen Grund zur Geistesstörung abgibt. —

Hat nun auch der vortreffliche Erlafs Sr. Excellenz des Preufsischen Kultusministers Herrn von Gofsler, der die üblen Folgen zu früher geistiger Strapazen verhüten möchte und der zu diesem Ende den in Frage kommenden Behörden die körperliche Entwicklung der Schüler auf's wärmste an das Herz legt, alle wahren Jugend- und Vaterlandsfreunde mit Hoffnung und tiefer Dankbarkeit erfüllt, so kann es doch keinem Zweifel unterliegen, dafs selbst diese wohlmeinende Verfügung eines weitschauenden Ministers niemals die erhoffte Wirkung äufsern kann, wenn die Schule fortfährt, einen so unverhältnismäfsigen Teil der Zeit für die rein geistige Erziehung in Anspruch zu nehmen. Der beste Wille wird an der Unmöglichkeit der Ausführung scheitern: die Schüler werden zu Spielen nicht auf-

gelegt sein; den meisten Lehrern wird wie bisher alle Lust und Fähigkeit fehlen, in der von uns ersehnten Art „mit der Jugend zu leben“; die Eltern werden glauben, ihre Pflicht gegen die Kinder erfüllt zu haben, wenn sie dieselben zum Fleifse antreiben, und die Gemeinden werden die Bewilligung der Mittel zur Herstellung von Spielplätzen, Vermehrung der bezüglichen Lehrkräfte, Unterstützung von Schülerfahrten u. dergl. als zwecklos verweigern. Mit einem Wort: es wird Alles beim Alten bleiben, und unsere Blicke werden nicht aufhören, neidisch und voll Unmut über unser Erziehungswesen zu dem weltbeherrschenden Volke der Engländer zu schweifen, während wir doch das Material in uns haben, eine „Jugenderziehung“ auszubilden, die für alle Völker das unerreichbare Vorbild abgeben könnte!

Den einzigen Ausweg, endlich aus dieser unerträglichen Zwangslage herauszukommen, hat uns das Vorgehen der Unterrichtsverwaltung Elsafs-Lothringens gezeigt, indem sie, unbekümmert um die Bildungs-Ideale und Herzenswünsche der verschiedenen Schulen, die Frage aufstellte: Welches Durchschnittsmafs geistiger Arbeit („Sitzstunden“) man dem in der Entwicklung begriffenen Menschen auf den verschiedenen Altersstufen täglich zumuten kann und darf! Gerade die Verminderung der Lehr- und Lernstunden und die Vermehrung der für kräftigende Leibesübung und freie Spiele erforderlichen Zeit sowie deren organisierte Verwertung halten wir im Einklang mit unserem Herrn Kultusminister für den allerwichtigsten Punkt in der ganzen Schulhygieine, wichtiger als die Verbesserung der Tische und Bänke, der Beleuchtung u. dergl.

Die von der Unterrichtsverwaltung der Reichslande aufgestellte Frage ist aber eine wesentlich medizinische und kann einzig und allein im Hinblick auf die allgemeine Natur des menschlichen Organismus von **sachverständigen Ärzten** entschieden werden, — und auch von diesen nur, wenn sie, ausgerüstet mit allen zur Feststellung der einschlägigen Thatsachen erforderlichen Machtbefugnissen, sich **hingebend und eingehend** mit derselben beschäftigen.

Durch die Einsetzung einer derartigen Medizinal-Kommission hat sich der Statthalter von Elsafs-Lothringen, General-Feldmarschall Freiherr von Manteuffel, ein unvergängliches Verdienst erworben.

Das von dieser Kommission erstattete Gutachten fordert nun im Gegensatz zu dem bisher herrschenden System ein entschieden geringeres Mafs geistiger Arbeit und eine weit gröfsere Zeit für die körperliche Ausbildung, indem es den Schulbehörden überläfst „die für Unterrichts- und häusliche Arbeitsstunden zugestandene Zeit am zweckmäfsigsten auszunutzen“.

Sind die sowohl nach unserem als auch nach dem Urteile vieler uns nahestehender Direktoren und Schulmänner immer noch als „äufserst minimal“ zu bezeichnenden Forderungen jenes Gutachtens berechtigt, so folgt daraus, dafs seit langer Zeit auf dem Gebiete des höheren Erziehungswesens ein beklagenswertes Mifsverhältnis obgewaltet hat. Allein es scheint uns Elsafs-Lothringen sowohl ein zu kleines wie auch unseren preufsischen Verhältnissen nicht genügend konformes Beobachtungsfeld zu sein, um eine so hoch bedeutungsvolle alle Parteien gleichmäfsig interessierende Frage für endgültig beantwortet zu halten.

In der festen Zuversicht, dafs unsere Königliche Regierung

nicht zögern wird, Alles aufzubieten, was zur Ermittlung der Wahrheit führen kann, bitten wir ergebenst:

„Das Hohe Haus wolle die Königliche Regierung ersuchen, nach dem Vorbilde der Unterrichtsverwaltung von Elsafs-Lothringen eine Kommission von Aerzten behufs Erstattung eines Gutachtens über das höhere Schulwesen Preufsens einzusetzen, um auf Grund desselben die genügenden Mafsnahmen zur Verhütung einer für die gebildete Jugend Deutschlands immer drohender werdenden Gefahr des körperlichen Rückgangs mit all seinen traurigen Folgen zu treffen.“

Einen neuen Aufschwung und eine unerwartete Unterstützung gewann die Düsseldorfer Bewegung durch das ärztliche Gutachten über das höhere Schulwesen Elsafs-Lothringens, welches seitens der vom Kaiserl. Statthalter von Manteuffel einberufenen Expertenkommission im August d. J. abgegeben worden ist. Der kaiserliche Statthalter will durch die Vertreter der medizinischen Wissenschaft festgestellt wissen, „welche Bedingungen innezuhalten sind. damit die Pflege der körperlichen Entwickelung der Schüler in den höheren Unterrichtsanstalten nicht gehemmt werde“, „welches Mafs der Ausdauer und Arbeit von den Schülern auf den verschiedenen Klassenstufen gefordert, und namentlich, wie hoch die Zahl der Unterrichts- und häuslichen Arbeitsstunden angesetzt werden soll“. Die Kommission glaubt zunächst konstatieren zu müssen, dafs eine „Überbürdung mit Unterrichtsstunden und häuslichen Aufgaben“ vorhanden sei, welche zum mindesten „Zustände geistiger Ermattung und nervöser Überreizung und Schwäche“ zur Entwickelung bringe, und schlägt zur Abwendung weiterer Übel und Gefahren aufser Anderem Folgendes vor [s. C.-O. 1882, S. 768—770]:

1) Die Beschäftigung der Schüler in der Schule und für die Schule soll in der Woche höchstens betragen:

Während der Lebensjahre	Klasse	Sitz-stunden	Singen	Turnen	Arbeits-stunden	Im Ganzen
7 8	IX. VIII.	18	$^2/_2$	$^4/_2$—$^5/_2$	$^6/_2$	24—24 $^1/_2$
9	VII.	20	$^2/_2$	$^4/_2$—$^5/_2$	5—6	28—29 $^1/_2$
10 11	VI. V.	24	2	2—3	8	36—37
12 13 14	IV. III.	26	2	2	12	42
15 16 17 18	II. I.	30	2	2	12—18	46—52

2) Zwischen je 2 Lehrstunden, auch am Nachmittage, finden je 10 Minuten Pause statt. Folgen mehr als 2 Lehrstunden aufeinander, so ist zwischen der 2. und 3. eine Pause von 15 Minuten, zwischen der 4. und 5. eine solche von 20 Minuten zu machen.

3) Die Schulwoche wird von einem freien Nachmittag unterbrochen, von einem zweiten geendet.

4) Vom Vormittag zum Nachmittag desselben Tages dürfen keine Arbeiten aufgegeben werden. Der Sonntag ist von Schularbeiten ganz freizuhalten.

5) Die Herbstferien beginnen Anfang August und währen bis Mitte September. Während der Pfingst- und Weihnachtsferien sind keine Arbeiten aufzugeben.

6) Die Einrichtung der Hitzferien ist zweckmäfsig und beizubehalten.

7) Die höchste zulässige Schülerzahl der einzelnen Klassen ist nach der von Pettenkofer aufgestellten Norm (cfr. S. 19) zu bemessen.

8) Einschränkung in der Handhabung des Certierens, sowie Vermeidung der einseitigen Betonung der Extemporalleistungen und jeder Überanstrengung bei den Vorbereitungen für die Reifeprüfungen wird empfohlen.

9) Die Lehrstunden, welche starke Anforderungen an Nachdenken und Gedächtnis stellen, sind auf den Vormittag zu verlegen.

10) Aufser den obligatorischen Turnstunden sind Schwimmübungen, Spiele im Freien, Ausflüge, Schlittschuhlauf dringend zu empfehlen. Den **körperlichen Übungen** sind im Ganzen **8 Stunden wöchentlich** zuzuwenden.

Es ist schon im Eingange gesagt worden, dafs die Überbürdungslitteratur in den letzten Jahren aufserordentlich angeschwollen ist. Es ist nicht möglich alle einzelnen Schriften und Artikel hier Revue passieren zu lassen oder auch nur die hervorragendsten derselben einer Besprechung zu unterwerfen. Auch die Berücksichtigung der Verhandlungen der Direktorenversammlung (z. B. der schlesischen 1875) würde zu weit führen. Nicht unerwähnt aber mag bleiben, dafs selbst Geheimrat Schrader in seinem Buche über die Verfassung der höheren Schulen zwar eine „äufsere Zunahme der Arbeitslast“ in der Jetztzeit nicht anerkennt, aber nicht in Abrede stellen kann, „dafs unser Unterrichts- und Prüfungsverfahren eine gewisse Überspannung und Überreizung des jugendlichen Geistes zu Wege bringt, welche in ihren Nachwirkungen seine Kraft und Frische beeinträchtigt“.*)

Wie stellt sich nun neuerdings die preufsische Staatsregierung, die preufsische Unterrichtsverwaltung zu diesen Fragen? Darüber ist kurz Folgendes zu berichten:

1. In der Cirkularverfügung vom 31. März 1882, betr. die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen, folgt sie dem hohen Kulturprinzip der Teilung der Arbeit, indem

*) Siehe S. 23. Schon vorher (S. 22) sagt Schrader: „Nicht Überbürdung, sondern Überspannung droht die Jugend zu ermüden und ihren allzu straff gehaltenen und allzusehr gefüllten Geist gegen neue Lebenskeime abzuschliefsen oder unfruchtbar zu machen“. Diese Überspannung oder Überreizung ist zwar keine quantitative, wohl aber eine qualitative Überbürdung zu nennen, die in ihren Folgen vielleicht noch merklicher ist. Vgl. auch S. 52.

sie „den Gedanken, eine einheitliche, die Aufgabe des Gymnasiums und der Realschule verschmelzende höhere Schule herzustellen, für nicht ausführbar erklärt, ohne daſs dadurch „die geistige Entwickelung der Jugend auf das Schwerste — eben durch Überbürdung — gefährdet würde“. [C-O. 1882, S. 330].

2. In derselben gibt sie Andeutungen und Anweisungen, wie innerhalb der revidierten Lehrpläne der Überbürdung auszuweichen sei, und spricht gegen die Direktoren und Lehrerkollegien das Vertrauen aus, daſs dieselben „in der Ausführung der revidierten Lehrpläne eine erneute Anregung finden werden, ihrerseits dazu beizutragen, daſs der in den Überbürdungsklagen hervorgetretene, das frische und frohe Leben der Schulen lähmende Gegensatz gegen das Elternhaus zu den Forderungen der Schule einem Einklange der beiden zum Zusammenwirken bestimmten Faktoren weiche“. [C.-O. 1882, S. 335].

3. Durch den Erlaſs vom 27. Oktober 1882, betreffend die Beschaffung von Turnplätzen zur Förderung des Turnens im Freien und zur Belebung der Turnspiele hat sie eine von den Jugendfreunden gewünschte mächtige Anregung zur Belebung und Ausdehnung der Turnübungen und Turnspiele gegeben.*)

---

*) Der Ehrenbürger der Stadt Berlin, der altbewährte Jugend- und Turnfreund Kochhann, dem insbesondere die Berliner Jugend so auſserordentlich Vieles in dieser Richtung zu verdanken hat, schreibt am Tage nach der Publikation des Ministerialerlasses an mich: „Hochgeehrter Herr und Freund! Die Verfügung des Unterrichtsministers von Goſsler behufs Belebung und Pflege des Turnens und der Turnspiele in den Schulen hat meine Hoffnung auf die Zukunft und die heranwachsende Generation neu belebt. Ihnen das auszusprechen ist meinem Herzen Bedürfnis“. Aus den Briefen und mündlichen Äuſserungen von Direktoren aber geht hervor, daſs man vielfach zweifelt, ja z. T. für unmöglich hält, bei den jetzt bestehenden Schuleinrichtungen und Schulaufgaben den Intentionen des Erlasses in der That gerecht zu werden. Das Weltblatt, die Times, bemerkt in einem Leitartikel: „Englische Knaben sind sehr entschlossen, selbst dafür zu sorgen, daſs sie nicht blos lernen, sondern auch spielen und dem Körper sein Recht widerfahren lassen. Der Vorsitzende des Erziehungs-Ausschusses in unserm Geheimen Rat würde nicht auf den Gedanken kommen, an die Leiter unserer öffentlichen Schulen ein Rundschreiben zu erlassen, wie der preuſsische Unterrichtsminister. Es ist ergötzlich, sich auszumalen, wie verblüfft die Häupter unserer öffentlichen Schulen sein würden, wenn sie eine solche zurechtweisende Mahnung erhielten, ihre Zöglinge zu ermuntern, sich mehr in den gesunden Spielen und Leibesübungen in freier Luft zu ergehen. Dieser Auftrag würde wahrscheinlich die Schule bei Cricket oder Fuſsball antreffen und die Lehrer mitten unter den Spielern. Man könnte sich versucht fühlen, zu überlegen, ob diese Spiele im Freien auf den englischen Schulen nicht schon im Uebermaſs betrieben werden. Erfolg in dem jährlichen Wettkampfe mit einer benachbarten Schule ist für sie wichtiger, als alle Preise für Unterrichtsgegenstände. In Deutschland ist, wie die Deutschen selbst gestehen, das Gegenteil der Fall. Scharen deutscher Schüler, die an Kurzsichtigkeit, blasser Gesichtsfarbe und eingefallenen Schultern leiden, verkünden nur zu laut die Folgen, welche die Vernachlässigung der körperlichen Erziehung mit sich bringt.“

4. In einer unter dem 30. Novbr. dem Abgeordnetenhause übersandten Denkschrift, betr. die Bestreitung der Ausgaben der Kommissionen für die praktische Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramtes, äufsert sie sich dahin, dafs zwar schon die (oben erwähnte) Revision der Lehrpläne den Zweck verfolge, „Alles zu beseitigen, was zu übermäfsigen Ansprüchen an die geistige Anstrengung unserer Jugend und dadurch zu einer Gefährdung ihrer körperlichen und geistigen Entwickelung Anlafs geben kann"; da aber hierdurch nur die eine Seite der Überbürdungsfrage getroffen sei, so müsse auch noch ein anderer Anlafs der Überbürdung beseitigt werden, der nach der Überzeugung der beteiligten Kreise darin zu suchen sei, dafs „die Lehrer infolge mangelhafter Methodik diejenige Arbeit, welche sie selbst in den Unterrichtsstunden zu leisten hätten, den Schülern für deren häusliche Beschäftigung zuweisen". Durch die Einführung der zweiten, der praktischen Prüfung der Lehrer will die Unterrichtsverwaltung eine gröfsere Sicherheit für deren didaktische und pädagogische Ausbildung gewinnen.

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur zur Pädagogik und zur Realschulfrage.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen. 11. Band. Dritte Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover. Berlin, 1882. Weidmann. 638 S.

Wie schon früher, so hat auch diesmal das K. Schulkollegium der Provinz Hannover das C.-O. durch Zusendung der Verhandlungen der unter seinen Auspicien im Juni d. J. abgehaltenen Direktoren-Versammlung geehrt. Es ist ein stattlicher Band, viel stärker als irgend einer seiner Vorgänger. Erklärlich ist dies leicht. Teils nämlich sind die Themata zahlreicher ausgefallen als sonst gewöhnlich (es sind ihrer sechs), teils haben Referenten und Korreferenten mit ganz besonderer Hingebung gearbeitet: die Gutachten derselben füllen nicht weniger als 578 Quartseiten; die übrigen 60 Seiten enthalten die Protokolle der Verhandlungen.

Sehen wir an dieser Stelle ab von dem ersten sowie von dem dritten Thema, die beide nur für humanistische Gymnasien gestellt sind, und ebenso auch von dem zweiten (die einheitliche Gestaltung der Censuren in der

Provinz Hannover), da die Versammlung eine Verallgemeinerung desselben ausdrücklich abgelehnt hat, so bleiben uns zu näherer Betrachtung drei.

Das erste Thema „*Wert und Methode der Extemporalien*“, wird in der Beratung folgendermafsen erledigt: 1. Das Ext. ist eine vom Schüler sofort in der Klasse unter den Augen des Lehrers ohne Hilfsmittel angefertigte schriftliche Arbeit. — 2. Das Ext. ist ein wertvolles Mittel zur Aneignung gründlicher Kentnisse und zur sicheren und raschen Anwendung derselben. Auch als Prüfungsmittel für Lehrer und Schüler nimmt es einen hohen Rang ein. — 3. Das in der Regel von dem Lehrer selbst zu entwerfende Thema schliefst sich an die in der Klasse vorgenommenen Pensa an. — 4. Formen-Extemporalien, in allen fremden Sprachen verwendbar, eignen sich als Anhang den Satz-Extemporalien angefügt zu werden, auf deren ansprechenden Inhalt so bald als möglich bedachtzunehmen ist. — 5. Vorbereitung der Schüler auf die Extemporalien ist als Regel anzusehen. Zu einer geschickten Vorbereitung ist vom Lehrer Anleitung zu geben. — 6. Extemporalien werden in regelmäfsiger Wiederkehr geschrieben. — 7. Das Extemporale ist nach dem Diktat des Lehrers sofort in der fremden Sprache*) ins Reine zu schreiben. — 8. Das Ext. ist vom Lehrer zu Hause durch Anstreichen des Fehlerhaften zu korrigieren, zu prädizieren, so bald als irgend möglich zurückzugeben und mit der Klasse zu besprechen. Die danach vom Schüler zu fertigende Verbesserung ist wieder einer Durchsicht zu unterziehen. Auch kann eine Wiederholung mehrerer schon durchgenommener Extemporalien nützlich sein.

Zur Erledigung der nächsten Frage, nach „*Ziel und Methode des geographischen Unterrichtes*“, hatte der Herr Referent 22, der Herr Korreferent aber 15 Thesen gestellt, deren Besprechung nachfolgendes Ergebnis hatte: Zugrunde gelegt wurden die Thesen des Referenten; zwei derselben fielen, die andern 20 wurden so gefafst: 1. Ziel des geogr. U. ist: Eine anschauliche Kenntnis von der Stellung der Erde als Weltkörper, von der natürl. Beschaffenheit ihrer Oberfläche und von ihrem Menschenleben in seiner Wechselbeziehung zu der Natur. Es ist jedoch die vergleichende Erdbeschreibung im Sinne Peschel's nicht mit zu den Zielen zu rechnen. — 2. Die Geogr. ist in allen Klassen der Gymnasien bis Tertia, der Realschulen bis Sekunda incl. als selbständiger Unterrichtsgegenstand, so weit thunlich, zu behandeln. — 3. Bei der Rangordnung, den Versetzungen und in der Maturitätsprüfung ist gebührende Rücksicht auf die Geogr. zu nehmen. — 4. Für jede Anstalt ist ein ausführlicher Lehrplan notwendig. — 5. Der geogr. U. ist in möglichst wenige Hände zu legen und ein Wechsel der Lehrer thunlichst zu beschränken. — 6. Der ganze Unterrichtsstoff verteilt sich auf drei Kurse. In den beiden ersten Kursen (VI u. V, IV u. III) gelangt neben den notwendigsten Belehrungen aus der math. Geogr. die Länderkunde zur Behandlung; in dem dritten Kursus (II u. I) gelangen die früheren Klassen-

*) Der Zusatz „in der fremden Sprache“ beruht wohl auf einer Vergefslichkeit, da in der Verhandlung auch nicht sprachliche Extemporalien als nützlich und nötig anerkannt worden waren.
M. Str.

pensa in der Art zur Wiederholung, dafs daran Belehrungen über die allgemeine Erdkunde geknüpft werden. — 7. Die Heimatskunde, welche als geog. Propädeutik die Aufgabe hat die Schüler an der Hand eigener Beobachtung mit den geogr. Grundanschauungen bekannt zu machen und ihnen das erste Verständnis für kartographische Darstellungen zu gewähren, wird in der Vorschule behandelt. — 8. Der erste Kursus der Länderkunde berücksichtigt vorzugsweise die physische, der zweite die physische und ethnische Geographie. — 9. Die tiefere Begründung der math. Geogr. fällt dem math.-physik. Unterrichte in Prima zu. — 10. In den unteren und mittleren Klassen ist die Wandkarte und die Schultafel Ausgangs- und Mittelpunkt des geogr. Unterrichts. Jedoch ist daneben die Erklärung des Globus und der in den Schulatlanten gegebenen Abbildung nicht zu unterlassen. — 11. Da Atlanteneinheit den Unterricht wesentlich fördert, so ist dahin zu streben, dafs in jeder Klasse nur ein Atlas gebraucht wird. — 12. Für alle Klassen ist ein Hilfsbuch einzuführen, das die Mitte zwischen einem kurzen Leitfaden und einem ausführlichen Lehrbuche hält. — 13. Das Merken von Namen und Zahlen ist auf ein möglichst geringes Mafs zu beschränken; die Zahlen sind thunlichst als abgerundete und Verhältniszahlen dem Gedächtnisse einzuprägen. — 14. Durch Schilderungen aus Natur- und Menschenleben ist der Unterricht zu beleben. — 15. Freihändiger Kartenentwurf, zu dem der Lehrer Anleitung gegeben hat, ist in allen Klassen von V an, vorzugsweise jedoch auf der mittleren Stufe, zu pflegen; dazu ist besonders die Schultafel zu benutzen. Der Lehrer hat indessen die Verpflichtung bei diesem Kartenzeichnen jede unnötige Arbeit von den Schülern fern zu halten. — 16. Bei der Betrachtung der einzelnen Länder ist in der Regel folgende Anordnung zu treffen: Lage, Gestalt, Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Klima, Pflanzen, Tiere, ethnographische und politische Verhältnisse. — 17. In dem geogr. U. sind regelmäfsige Wiederholungen, bei denen namentlich auch frühere Klassenpensa zu repetieren sind, unentbehrlich; hierbei ist der Gebrauch der Schultafel von erprobtem Wert. — 18. Die Anwendung des neuen Mafssystems ist anzustreben. Als Mafseinheit ist statt der geographischen die metrische Meile zu benutzen. — 19. Aufser den nötigsten Lehrmitteln wie Globus, Tellurium, Wandkarten sind auch geographische Anschauungsbilder anzuschaffen. — 20. Den Schülern ist das Studium guter geogr. Werke, welche die Schülerbibliothek in einer für jede Altersstufe geeigneten Auswahl enthalten mufs, zu empfehlen.

Den dritten, für uns ausnehmend wichtigen Gegenstand der Beratung bildete „die Auswahl der Lektüre in den beiden neueren Sprachen“. Es lagen 15 Thesen des Referenten vor, die nach vielseitiger Erörterung schliefslich, so weit sie bei der vorgerückten Zeit noch durchgenommen werden konnten, folgende Fassung erhielten: 1. Aus der franz. und engl. Litteratur ist auszusuchen, was zu einer „freien menschlichen Bildung des Geistes und Gemütes“ in hervorragender Weise beizutragen und gleichzeitig dem Schüler eine sichere Kenntnis der modernen Schriftsprache zu geben geeignet ist. — 2. Durch die Lektüre soll eine möglichst eingehende Bekanntschaft mit einigen der bedeutendsten Geisteswerke und deren Verfassern ermöglicht werden. — 3. *a.* Auf der Unterstufe bildet die franz. Lektüre

einen integrierenden Teil des grammatischen Unterrichts und beschränkt sich auf die Sätze und Lesestückchen, welche in den üblichen Grammatiken geboten werden. — *b.* Die selbständige Lektüre beginnt im Französischen auf der Mittelstufe, und zwar in III B, eventuell IV. — *c.* im Englischen wird auf R., falls die Gramm. nicht zugleich Lesestücke enthält, mit dem Gebrauch eines Lesebuchs schon in III B, zweites Halbjahr, begonnen; desgl. auf G. in II B, zweites Halbjahr. — *d.* Der Gebrauch des franz. Lesebuchs wird bis III A incl. fortgesetzt; bei getrennten Klassen kann schon in III A ein ganzer Autor vorgelegt werden. — *e.* Der Gebrauch des engl. Lesebuchs erstreckt sich auf G. auf II B und auf II A; auf R. bei geteilten Klassen auf III und II B, sonst auf III.

Der von dem Ref. für die Lektüre „sorgfältig und besonnen aufgestellte Kanon" wird „im grofsen Ganzen" angenommen und empfohlen. Da aber der Ref. selbst denselben in einigen Punkten noch anzweifelt und ihn nur als einen „Kern" bezeichnen möchte, „um den sich mit der Zeit andere Werke gruppieren würden", so glauben wir von dessen Mitteilung hier abstehen zu müssen.

Berlin. Dr. M. Strack.

B. Anderweitige Schriften.

a) Religion.

Knoke, Dir. K.: *Zur Methodik der biblischen Geschichte.* I. Teil. 2. Ausg. Hannover, 1878, Carl Meyer (G. Prior). 270 S.

Man sieht es dem Titel nicht sogleich an, was das Buch leisten will und leistet; denn dies ist eigentlich nichts anderes als eine Geschichte der Anwendung biblischer Erzählungen in religiösen und kirchlichen Schriften aller Art, wissenschaftlichen wie erbaulichen, prosaischen wie poetischen; ja auch in den Werken der Baukunst, Malerei und Plastik. Freilich ist dieser reiche Inhalt meist nur in Andeutungen oder kurzen Übersichten vorhanden; denn der Herr Verf. beabsichtigte nicht eine Geschichte der biblischen Geschichte zu schreiben, sondern nur die Grundsätze einer schriftgemäfsen und kirchlichen Behandlung dieser Disziplin zu entwickeln, um so wesentliches Material für eine wissenschaftliche Methodik der biblischen Geschichte herbeizuschaffen. Die Anwendung biblischer Erzählungen in der heiligen Schrift selbst ist auf S. 6—35 behandelt, allerdings so kurz, dafs man über die notdürftigsten Andeutungen nicht hinauskommt. Aber von S. 36 an, wo die Behandlung der biblischen Geschichte in der alten Kirche beginnt, hat Referent das Buch mit steigendem Interesse gelesen und glaubt, dafs dasselbe besonders Theologie Studierenden und Religionslehrern eine willkommene Orientierung über viele der vom Verf. erwähnten Werke bieten wird, aber auch Anregung dieselben weiter zu studieren. Dazu soll es denn auch den Genannten besonders empfohlen sein. — Über den pädagogischen Wert des Buches und die einzelnen Ansichten des Verfassers, die Behandlung der biblischen Geschichte betreffend, hält Ref. sein Urteil noch zurück, da ihm nur Teil I vorliegt und erst Teil II, welcher die Zeit von der Reformation an behandeln wird, die systematische Zusammenfassung der aus der historischen Untersuchung gewonnenen Prinzipien bringen soll.

Frankfurt a. O. Dr. Noack.

b) Lateinisch.

1. Meyer, Dr. K. W.: *Grammatische Regeln und Beispiele, zunächst zur ersten Abteilung (Sexta) des lateinischen Elementarbuches* von Prof. Dr. Henninger. 3. verb. Auflage. Halle a. S., 1881. Waisenhausbuchh. 18 S. 8⁰.

In dem vorliegenden Werkchen hat der Verf. den Lehrstoff für Sexta auf das Notwendigste beschränkt und übersichtlich zusammengestellt. Von dem gewöhnlichen Gang der Grammatik weicht er darin ab, dafs er von der Bildung der Verbalformen im Deutschen ausgeht und die Schüler vor der Durchnahme der Deklinationen nach Angabe der Infinitive und Kennlaute mit dem Praesens Indicativi, Activi und Passivi aller vier Konjugationen bekannt macht. Ob durch diese Anhäufung des Memorierstoffes in den ersten Anfangsgründen dem Sextaner nicht zuviel zugemutet wird, mag dahingestellt bleiben; praktisch zweckmäfsig aber ist die Neuerung, in diesem Umfange mit der Konjugation zu beginnen, jedenfalls insofern, als hierdurch die Möglichkeit geboten wird, selbst die einfachsten Sätze mannigfaltiger und inhaltsvoller zu gestalten, vielseitigere Übungen zur Befestigung der gelernten Formen anzustellen und neben dem Fortschreiten im Deklinieren durch häufige Anwendung das Präsens aller vier Konjugationen gründlich und sicher einzuprägen. — Den Hauptinhalt des Werkchens bilden Paradigmata, denen kurzgefafste Regeln und eine Anzahl von Vokabeln beigefügt sind. Von den Genusregeln werden die allgemeinen und wichtigsten angeführt; Quantität und Betonung der Silben sind, um den Schüler gleich anfangs an eine richtige Aussprache zu gewöhnen, mit Ausnahme weniger Wörter wie junior, senex, senior angegeben. In der Deklination sowohl, bei welcher nur die regelmäfsigen Formen des Nomens geboten sind, als auch in der Konjugation, bei welcher verbum finitum und infinitum in gesonderter Gruppierung dem Schüler vorgeführt werden, sind Stamm und Endung durch den Druck geschieden oder durch Trennungsstriche bezeichnet und so in möglichster Anschaulichkeit für das Auge dargestellt, wodurch neben der Kenntnis der Formen auch die Erkenntnis derselben angebahnt wird. Das Werkchen könnte seiner Bestimmung als vollkommen entsprechend angesehen werden, wenn die Verba auf io und die Deponentia als zu schwierig für die betreffende Klasse ausgeschieden, dagegen die Pronomina mit Ausschlufs der Indefinita, die Präpositionen und die Zahlwörter aufgenommen würden. Bis zu einer derartigen Umgestaltung dürfte es wohl geraten erscheinen, in Sexta gleich dieselbe Grammatik, die auch in Quinta gebraucht werden soll, dem Schüler in die Hände zu geben, damit er in dieser recht heimisch werde und den Inhalt derselben sich vollständig aneigne. Inbezug auf die Orthographie bleibt zu wünschen, dafs diese mit der jetzt einmal gebräuchlichen in Einklang gebracht und anstelle des j wie juvenis, junior, jacio i gesetzt werde.

Tilsit. Mogk.

2. Josupeit, O.: *Syntax der lateinischen Sprache, dargestellt als Lehre von den Satzteilen und dem Satze, für Realschulen und die mittlern Klassen der Gymnasien.* Berlin 1882, Gärtner (H. Heyfelder) 24 S.

Das Büchlein, in welchem der Verf. die alten Geleise verlassen und neue Bahnen eingeschlagen hat, ist aus dem Bedürfnis hervorgegangen den

Schülern in ihrer Grammatik die Regeln kurz und bündig und in einer leichten, das Gedächtnis möglichst unterstützenden Form vorzuführen. Zur Erläuterung und Befestigung derselben ist eine Auswahl von Beispielen getroffen, die sich wohl dazu eignen, memoriert zu werden. Ein wesentlicher Vorzug des Werkchens liegt aber darin, dafs es die Syntax als Lehre von den Satzteilen und dem Satze darstellt, somit das Nichtzusammengehörige scheidet und das Zusammengehörende verbindet, — eine Behandlungsweise, die sich in der That als recht fruchtbar erweisen mufs, insofern nicht nur die Auffassung und Einprägung der systematisch aneinandergereihten Regeln erleichtert, sondern auch (namentlich durch die vorausgeschickte Inhaltsübersicht) das Nachdenken der Schüler angeregt wird. Ganz besonders geeignet und vollständig ausreichend ist es für Realschulen, da der Verf. keine Regel, mit welcher die Schüler dieser Anstalten bei der Absolvierung der Syntax bekannt gemacht werden müssen, unberücksichtigt gelassen hat. Hier ist ja vor allem Ausscheidung alles Unwesentlichen und weise Beschränkung des Stoffes nötig, damit um so mehr Zeit für die Lektüre gewonnen werde. Verlangt das grammatische Verständnis der Lektüre oder manches Stück der Exerzitien und Extemporalien mehr, so mufs und wird es ja wohl auch an der entsprechenden Stelle vom Lehrer gesagt werden. Zu sonstigen Bemerkungen bietet sich keine Veranlassung; nur hätte § 65 das in Prosa weniger gebräuchliche simul nicht an die Spitze gestellt werden sollen und bleibt bei antequam und priusquam eine bestimmtere Fassung der Regel wünschenswert. Der Druck ist von musterhafter Korrektheit. Das Büchlein ist zu empfehlen und wird sicher Anerkennung finden.

Tilsit. Mogk.

3. Schaper, Dr. F.: *Hauptregeln der lateinischen Syntax nebst Musterbeispielen dazu zum wörtlichen Auswendiglernen.* Im Anschlufs an die Grammatik von Ellendt-Seyffert. Berlin 1881. Gebrüder Bornträger (Ed. Eggers). 47 S.

Von dem richtigen Grundsatze ausgehend, dafs eine Schulgrammatik nur soviel enthalte, als der Schüler wissen mufs, und so wenig, dafs er alles, was darin steht, wissen kann, hat der Verf. in dem vorliegenden Werkchen die Haupterscheinungen der lateinischen Syntax mit Vermeidung aller unwesentlichen Bemerkungen und Abschweifungen in einer auch äufserlich vorteilhaft hervortretenden Übersichtlichkeit zusammengestellt. Die Regeln sind klar und in der knappsten Form gefafst und durch möglichst kurze, aber treffende und leicht auswendig zu lernende Beispiele erläutert. Das Verfahren des Verf., das Griechische zur Vergleichung, wie z. B. bei den hypothetischen Sätzen, deren Darstellung als recht ansprechend bezeichnet werden darf, heranzuziehen, ist, soweit auf Benutzung des Büchleins an humanistischen Gymnasien reflektiert wird, nur zu billigen, vorausgesetzt, dafs die Regeln auch noch für die obern Klassen verwendet werden. Der Druck ist korrekt; doch steht § 15 domnare (damnare) § 48 juventate (iuventute), § 53 ποτεῖν (ποιεῖν), § 47 multo post „lange vorher“ ist wohl ein lapsus calami. Änderungen, welche die neue Orthographie nötig macht, wie die von juvo, adjuvo, juvenem, injuste, coenabam, Genitivus, § 50 erndten etc. wird der Verf. bei einer neuen Auflage nicht unterlassen. Die Ausstattung des Büch-

leins ist sauber und ansprechend, und Ref. wünscht demselben die Verbreitung, welche es verdient.

Tilsit. Mogk.

c. Deutsch.

1. Sanders, Prof. Dr. D.: *Ergänzungs-Wörterbuch der deutschen Sprache.* Berlin, 1881/82, Abenheim (G. Joel).

Die Hefte 9—22 („Bütteltum—Gemeinschaft") liegen uns vor; sie bieten (was sich bei einem Gelehrten wie Sanders von selbst versteht) einen schwer gehobenen, umfassenden und wertvollen Schatz deutscher Wortkenntnis und deutscher Sprache. Bei der eigenartigen und nicht eben leichten Manier der Anordnung ist es aber nicht blofs wünschenswert, sondern geradezu notwendig, dafs der Verfasser am Schlufs seines Werkes ein sorgfältiges alphabetisches Register nachfüge; selbst der kundigste Gelehrte würde sich sonst nicht leicht zurechtfinden.

So anerkennenswert das auf ungewöhnliche Belesenheit gestützte Bestreben des Verf. ist, den Wortschatz der drei letzten Jahrhunderte, vornehmlich aber denjenigen unserer Zeit möglichst vollständig zu geben, so wäre es doch wohl zweckmäfsig gewesen, die zahllosen, teilweise abscheulichen sprachlichen Neubildungen der letzten Epoche wenigstens in irgend einer Weise als solche zu bezeichnen. Namentlich die Tagespresse leistet ja hierin das Unglaubliche: wäre es nicht vielleicht besser gewesen, wenigstens die allerärgsten Schnitzer einfach zu ignorieren, statt sie der Ehre sorgfältiger Aufzeichnung zu würdigen? Doch dies ist eine Prinzipienfrage, und inbezug auf diese würden wir von dem Standpunkte des Verf. wohl ebenso abweichen wie von seiner hartnäckig festgehaltenen Marotte, sich gegen jede Änderung der Vulgärorthographie mit Händen und Füfsen zu wehren.

Berlin. L. Freytag.

2. Bornhak, Dr. G.: *Lexikon der allgemeinen Litteraturgeschichte.* Leipzig 1882, Bibliogr. Institut. 519 S.

Aus der Reihe der dem Ref. bekannten Meyer'schen Fachlexika hebt sich das vorliegende nicht eben als bestes hervor. Es umfafst die „Nationallitteratur der aufserdeutschen Völker aller Zeiten in geschichtlichen Übersichten und Biographieen" und soll überdies als „Lexikon der Poetik" dienen. Da ist es nicht zu verwundern, wenn das Gewicht weniger auf die „fachmännische Bearbeitung" als auf die „gemeinverständliche Haltung" fällt und allerdings der wissenschaftliche Wert des Buches nicht allzu erheblich ist. Die englische und die französische Litteratur sind im allgemeinen gut weggekommen, während die südromanische und die skandinavische eine nur wenig genügende Behandlung erfahren haben. Von den Italienern durfte Carducci nicht unerwähnt bleiben. Dafs Voltaire (der überhaupt äufserst freundlich behandelt wird) kein Atheist gewesen sei, war zu begründen. Wenn von den Übersetzungen der Tegnér'schen Frithjofssage nur eine genannt werden sollte, so hatte die elende Viehoff'sche doch wohl das geringste Anrecht darauf; der alte Mohnike hatte da doch ein solideres Verdienst. Überhaupt

mufsten von den Übersetzungen aller ausländischen Dichter die besten hervorgehoben werden; das geschieht fast nirgends. Wenig zufrieden sein kann man mit dem Artikel über Oehlenschläger; derjenige über die altnordische Litteratur ist so gut wie wertlos. Auch die verschiedenen metrischen Formen sind in sehr ungleicher Weise besprochen; was z. B. über die Allitteration gesagt wird, kann kaum den bescheidensten Ansprüchen genügen: die vokalische Allitteration ist nicht einmal erwähnt.

Berlin. L. Freytag.

3. Stern, A.: *Lexikon der deutschen Nationallitteratur.* Leipzig. 1882. Bibliogr. Institut. 409 S.

Dieses neue Meyer'sche Fachlexikon ist insofern zum voraus besser gestellt als das Bornhaksche, als es keiner so weit gehenden unvermeidlichen Zersplitterung und wiederum Zusammendrängung des Stoffes unterliegt. Es umfafst „Die deutschen Dichter und Prosaiker aller Zeiten, mit Berücksichtigung der hervorragendsten dichterisch behandelten Stoffe und Motive“. In der That findet jeder Gebildete hier eine sehr bequeme Gelegenheit sich betreffs der hervorragendsten deutschen Autoren und ihrer wichtigsten Werke genügend Rats zu erholen; für Leute der Wissenschaft freilich und vollends für Germanisten ist das Werk nicht geschrieben. Der Standpunkt des Herausgebers ist in politischer wie in religiöser Beziehung unbedingt der liberale; ruhige Objektivität haben wir mehrfach für unsere Zeit vermifst. Männer wie Fischart, Hans Sachs, Wieland und gar J. H. Vofs werden mit ungebührlicher Anerkennung behandelt. Dafs unter dem Artikel über Haller das neueste, durchschlagende schweizerische Werk über diesen Dichter und dessen Werke keine Erwähnung gefunden hat, fällt auf. Geradezu unbegreiflich aber ist die Phrase von Haller's angeblicher „pietistischer Grundstimmung“. Es ist bemerkenswert, dafs in den Dichtungen Haller's der Name des Heilandes fast gar nicht erwähnt wird.

Berlin. L. Freytag.

d. Geographie.

1. Seibert, Prof. A. E.: *Zeitschrift für Schul-Geographie.* Wien, Hölder.

Die „Zeitschrift für Schul-Geographie“ hat es sich zur Aufgabe gemacht, die zerstreut fliefsenden Quellen — soweit sie für die Zwecke der Schul-Geographie brauchbar — zu sammeln, methodische Fragen zur Diskussion zu bringen, die neueren Forschungen und Ergebnisse in gedrängter Darstellung mitzuteilen, in der reichen Litteratur ein ehrlicher und umsichtiger Führer zu sein und an sie gestellte Anfragen nach Möglichkeit zu beantworten. Die drei bis jetzt vorliegenden Jahrgänge der Zeitschrift bestätigen. dafs der Herausgeber mit Glück bestrebt gewesen ist jener Aufgabe gerecht zu werden. Aus eigener Erfahrung kann der Ref., dem die geographische Litteratur in grofser Fülle zur Hand ist, mitteilen, dafs er gerade dieser Zeitschrift manche schätzenswerte Anregung verdankt. Den Schulverwaltungen und Geographie-Lehrern sei die Zeitschrift bestens empfohlen: sie erscheint jährlich in sechs Heften zu 3 Bogen und ist dabei sehr billig.

Bremen. Dr. W. Wolkenhauer.

2. Coordes, G.: *Kleines Lehrbuch der Landkarten-Projektion.* Mit 60 Holzschnitten. Kassel, 1882, Ferd. Kefsler, 61 S.

Die meisten Geographie-Lehrbücher bieten nur wenig oder gar nichts zum Verständnis der Karte, der wichtigsten Unterlage des geographischen Unterrichts, und an einem bequemen, billigen und leichten Lehrbuche der Landkarten-Projektion fehlte es auch noch; denn das in seiner Art vorzügliche Buch von A. Steinhauser: „Grundzüge der mathematischen Geographie und Landkarten-Projektion“ bot doch manchem Geographielehrer schon wieder zuviel und stellte zu grofse Anforderungen — daher liefs man denn das Verständnis der Karte lieber auf sich beruhen. Das vorliegende kleine Lehrbuch scheint uns nun recht geeignet, Interesse und Verständnis für die Lehre von der Landkarten-Projektion auch in weiteren Kreisen verbreiten zu können. Der Verfasser setzt nur ein geringes Mafs mathematischer Kenntnisse voraus, er gibt weder Formeln zur Berechnung noch Anleitungen zum Entwerfen der Kartennetze, sondern einfach das, was zum Verständnis der Karten und Pläne erforderlich ist. Nach Erklärung der Kartenmafsstäbe und der Koordinaten eines Punktes geht der Verf. zum Gradnetz der Kugel über und zeigt, wie sich eine Kugelfläche stets nur angenähert in der Ebene darstellen läfst. Hierauf erklärt er die gebräuchlichsten Karten-Projektionen, ferner die topographischen Karten und Pläne und die hauptsächlichsten Darstellungsweisen des Reliefs eines Landes. Einige angehängte Tabellen und Zugaben werden für manchen Leser von Interesse sein. Die zahlreichen und sauberen Holzschnitte, die an Steinhauser erinnern, illustrieren den Text in anschaulicher Weise. Wir empfehlen das kleine Buch angelegentlichst; für weiter gehende Studien auf diesem Gebiete bildet dasselbe eine dankenswerte Einleitung.

Bremen. Dr. W. Wolkenhauer.

Im Interesse des Herrn Vf. fügen wir obigem Berichte noch einige Bemerkungen aus einer zweiten, von anderer Hand uns zugegangenen Besprechung bei:

Wenn wir hiernach dem Werkchen im allgemeinen unser Lob nicht versagen können, so haben wir doch in demselben auch manches Verfehlte gefunden. Das gilt vor allem von der perspektivischen Zeichnung der Schnittflächen von Kreisen, Cylindern, Kegeln u. ä., die in den Holzschnitten fast durchgängig durch Bogenzweiecke statt durch Ellipsen dargestellt sind. Man betrachte ferner die perspektivische Zeichnung der Kegel in Fig. 5. 41, 42 und 58, die des Cylinders in Fig. 30 u. ä., und man wird nicht begreifen, wie in einem Werke, das von der Landkarten-Projektion handelt, solche Zeichnungen vorkommen können, die gegen die Grundbegriffe des perspektivischen Zeichnens in so arger Weise verstofsen. Ein weiterer Fehler in dieser Beziehung ist, dafs in Fig. 4. die aufgerollte Mantelfläche des Cylinders denselben in der Axe schneidet! Auch ist dieselbe etwas zu lang ausgefallen. Desgleichen sind in den beiden Fig. 20 und 21 die Umrisse der einzelnen Continente mitunter sehr ungenau gezeichnet; man betrachte z. B. in Fig. 20 das Schwarze Meer, das als See erscheint und mit dem Mittelländischen Meere nicht zusammenhängt, oder in Fig. 21 die ganz ver-

zerrten Umrisse des mittelländischen Meeres u. s. w. Dafs der Verfasser (mitunter auf derselben Seite) bald „man trägt (z. B. die Längengrade) auf", bald wieder „man trägt . . . ab" sagt, ist ebenfalls nicht zu billigen. Ebenso dürften die Lehrer des Zeichnens und der Geometrie mit der vom Verfasser noch gebrauchten Bezeichnung „Augenpunkt" statt „Augpunkt" kaum einverstanden sein. Der Satz auf S. 3: „da sich Zeichnung und Mafsstab um gleichviel zusammenziehen, wenn etwa das Papier feucht wird" mufste wohl richtiger heifsen: „. . . . . . feucht und wieder trocken geworden ist". Von weiteren Ungenauigkeiten und Druckfehlern sind uns noch folgende aufgefallen: S. 9 soll es heifsen DF statt Df; Ab und cd in Fig. 11 sind nicht gleich lang, wie im Texte angegeben ist; der S. 14 und 15 aufgestellte allgemeine Satz: „Zwar erscheint bei dieser (stereograph.) Projektionsart jeder Meridian und jeder Parallelkreis . . . . als Bogen, nur der Äquator und der mittlere Meridian projizieren sich als gerade Linien" wird durch die Figur 19 widerlegt. S. 15, Z. 5 heifst es „weder" statt „wieder"; die S. 19 angeführte Zeichenfläche PE sucht man vergebens in Fig. 22 und 23; was S. 21 der Satz: „Die Projektionsfläche (bei der Centralprojektion) ist vom Auge abgewendet" heifsen soll, ist nicht zu begreifen; S. 22 Z. 1—3 finden wir wieder eine allgemeine Regel über die Centralprojektion aufgestellt, deren erster Teil aber nur bei der Polar-Centralprojektion, deren zweiter nur bei der Aquatorial-Centralprojektion Geltung haben kann; S. 24 soll es heifsen O1D, O1E statt OD, OE; der S. 28 bei der Besprechung von Mercators Projektion enthaltene Satz: „Die völlige Unbekanntschaft mit der nächsten Umgebung des Poles und mit diesem selbst gestatten überhaupt eine (endliche) Darstellung der Erdoberfläche in dieser Projektion" ist unverständlich, wenn nicht für „eine" vielleicht „keine" zu lesen ist. S. 36 Z. 1 hat der Verfasser vergessen zu sagen, dafs das Auftragen der Längengrade vom mittleren Meridian aus nach rechts und links geschehen soll; S. 43 steht „Meridianalstände" statt „Meridianabstände"; der auf S. 46 über „die in neuester Zeit auf heliographischem und photolithographischem Wege aus der Vogelschau [!] aufgenommenen topographischen Vorlage-Karten" aufgestellte Satz zeigt, dafs der Verfasser keine rechte Idee von der Erzeugung dieser Karten hat.

Graz. Heinr. Noë.

3. Hüttl, C. E.: *Kartenlesen, Kartenprojektionen, Kartendarstellung und Vervielfältigung.* Wien, 1882, Ed. Hölzel.

Der Titel dieser Schrift verspricht sehr viel, jedenfalls mehr, als man auf 24 Druckseiten und 2 lithograph. Tafeln (in der Ausdehnung von 4 Druckseiten) mit Rücksicht auf die mannigfachen Punkte, die der Verfasser besprechen will, leisten kann. Es ist daher in dem Werkchen nur das Wichtigste über die einzelnen Kapitel angedeutet, wobei jedoch die Kartenprojektionen am schlechtesten weggekommen sind, da hier selbst das Wichtigste kaum berührt werden konnte. Dabei hat der Verfasser den ihm knapp zugemessenen Raum noch durch überflüssige Dinge, wie z. B. S. 21 über Messen, Mafseinheit u. s. w., beschränkt. Leider haben wir auch sonst noch manches an des Verfassers Darstellung auszusetzen. So heifst es S. 8,

dafs die Magnetnadel des Compasses immer nach Norden zeigt; der Deklination wird dabei auch nicht mit einer Silbe erwähnt, während die Kenntnis der Abweichung der Magnetnadel für richtiges Orientieren doch unerläfslich ist. Wenn der Verf. S. 9 sagt: „Alle Karten sind bekanntlich gegen Norden orientiert“, so würden nur wenige Blicke z. B. in einen Band von Bädeker genügen, um zu sehen, dafs es bei den Städteplänen gar manche Ansnahme dieser Regel gibt. S. 10 wird der bekannte Astronom Marinus aus Tyrus vom Verfasser „Maxianus“ aus Tyrus genannt. S. 11 steht fälschlich „Tabula geographica Theodoriana“ statt „Theodosiana“, und in derselben Zeile „alte“ statt „alle“. Und was man sich unter den auf derselben Seite genannten „Plätzekarten“ zu denken hat, hätte der Verfasser doch andeuten sollen. Ebenso werden wohl wenige von den Lesern, für die der Verfasser sein Werkchen bestimmt hat, wissen, was der S. 12 erwähnte Almagest ist. S. 13 sagt der Verf: „Unserem Jahrhundert war es vorbehalten, den Beweis der Erdabplattung durch die erste lappländische Bogenmessung zu erbringen (1837). Dieser folgten die peruanischen Gradmessungen“. Die lappländische Gradmessung fand aber bereits 1736 u. 1737, die peruanische 1735—1741 statt! S. 14 heifst es: „Gleichzeitig mit Lehmann erfand Sennefelder zu Wien die Lithographie“, womit der Verf. sagen will, dafs Sennefelder zur selben Zeit, da Lehmann seine Böschungsskala ersann (1799), die Lithographie erfand. Wir waren aber immer der Meinung, dafs Sennefelder die Lithographie in München erfunden habe. S. 16 hätte erwähnt werden sollen, dafs so wie die Ellipse auch der Kreis in einer gewissen Stellung sich als gerade Linie projicieren kann. Wenn der Verf. S. 18 bei der Besprechung der Kegelprojektion ganz einfach sagt: „Dann wird auf dem mittleren Parallel die Einteilung der Breitenkreise vorgenommen, entweder aus Berechnung oder aus hierzu angelegten Tabellen“, so ist das für den Laien ganz unverständlich, da er nirgends eine darauf bezügliche Erklärung findet. Auch hätte hier die Projektion von Delisle nicht ganz übergangen sein sollen. S. 19 heifst es, „dafs die Abstände der Meridiane auf allen nach den vorigen Angaben bestimmten Parallelkreisen aufgetragen und die korrespondierenden Kurven verbunden werden“, was richtiger heifsen sollte: „und durch correspond......“. Ebenso ungenau heifst es S. 20: „dafs auf jedem Parallel nach der richtigen Gröfse .... die Breitenkreise aufgetragen und die Punkte dann verbunden werden“. S. 20 vermifst man unter den perspektivischen Projektionen die centrale, sowie auch die Angabe gänzlich fehlt, dafs jede der perspektivischen Projektionen entweder eine äquatoriale oder polare oder horizontale sein kann. Eine Ungenauigkeit ist es ferner, dafs S. 22 bei der Angabe 7,4 km = 1 Meile nicht gesagt ist, was für eine Meile wir uns da zu denken haben. Dafs die S. 22 und 23 angeführten Karten die in der Schule gebräuchlichsten sind, wäre wohl sehr zu bezweifeln. S. 23, Z. 5 finden wir: „auf zwei Blätter“ statt „Blättern“ (sic!).

Sollen wir zum Schlusse auch noch die beiden lithographischen Tafeln besprechen, welche zur Veranschaulichung des in dem Werkchen besprochenen Stoffes dienen sollen, so müssen wir leider auch hier einige Ungenauigkeiten nachweisen. In Fig. 18 wird jeder, auch der Ungeübteste, auf den

ersten Blick sagen müssen, dafs die Meridiane wohl sehr wenig Anspruch auf die Eigenschaft von richtig gezogenen Kreisbögen erheben können. Bei Fig. 19 begreift man nicht, warum die Meridiane ganz aufser Acht gelassen wurden. Bei Fig. 20 sind die Abstände a, b, c, d, e, f, g, h, B, welche die Entfernung der Meridiane auf dem Äquator in der stereograph. Äquatorialprojektion bezeichnen, einander gleich gemacht (!), während doch S. 21 gesagt ist, dafs sie den Abständen 1. 2. 3. 4. 5. 6, 7. 8. P gleich sind. Bei der Schraffenskala in Fig. 24 vermifst man die Angabe der Böschungswinkel, für welche die verschiedenen Schraffen dienen sollen. In Fig. 25 entsprechen die Gröfsenverhältnisse der Schichten nicht dem darüber stehenden Bilde des Berges.

Graz. Heinr. Noë.

4. Umlauft, Dr. F.: *Kartenskizzen für die Schulpraxis.* Wien, 1882, Ed. Hölzel.

Der Verfasser hat sich mit der Veröffentlichung dieser Kartenskizzen ein nicht geringes Verdienst um den geographischen Unterricht erworben. Sein Werk ist zwar nicht das erste in dieser Richtung veröffentlichte, aber gewifs ist keines nach so vernünftigen methodischen Grundsätzen verfafst wie seines, und es wird mancher Lehrer der Geographie, der sich in die zeichnende Methode des Geographieunterrichtes noch nicht recht hineinfinden konnte, für die ihm in diesem Werke gebotene methodische Anleitung zur Behandlung des Kartenzeichnens in der Schule dem Verfasser Dank wissen. Was nun den vom Verf. eingeschlagenen Weg anbelangt, so unterscheidet sich derselbe von den Werken ähnlicher Art im wesentlichen dadurch, dafs das Kartenbild nicht auf willkürlich gezogene Hilfslinien, sondern auf das Gradnetz gegründet ist, aber nicht auf das vollständige, einer Landkarte zugrunde liegende, sondern meist nur auf den mittelsten Meridian und den mittelsten Parallel des darzustellenden Gebietes, und nur, wo dieses zu ausgedehnt ist, werden noch 1—3 Linien zuhilfe genommen. Mit Benutzung einiger anderer wichtiger Punkte, die entweder unter dem gegebenen Meridian oder Parallel oder in deren Nähe liegen, und deren gegenseitige Entfernungen auf einfache Weise bestimmt werden, wird das Kartenbild sodann entworfen. Es ist hier nicht der Ort, des näheren die ganze Methode, wie Umlauft bei dem Kartenzeichnen weiter vorgeht, zu besprechen; dieselbe ist in den Begleitworten, die den Kartenskizzen vorangeschickt sind, mitgeteilt und ergibt sich aus den Kartenskizzen selbst. Letztere sind auf 13 Tafeln genau so ausgeführt, wie sie in der Schule vom Lehrer vorgezeichnet werden sollen. Sie enthalten selbstverständlich nicht alle Kartenskizzen, die in der Schule gezeichnet werden können; es werden je nach dem besonderen Bedürfnisse hie und da Ergänzungen notwendig sein, die jedoch der Lehrer nach dem Muster der vorliegenden Skizzen aufgrund des Schulatlasses leicht entwerfen wird. Es versteht sich von selbst, dafs im Sinne der auf dem Geographentage in Halle gefafsten Beschlüsse über die Methodik des geographischen Unterrichtes Umlaufts Kartenskizzen nicht für den Schüler, sondern nur für den Lehrer bestimmt sind, dem sie um so mehr anempfohlen werden können, als sie ganz im Geiste jener Beschlüsse verfafst sind, und

auch die Verlagshandlung auf reine und gefällige äufsere Ausstattung derselben alle Sorgfalt verwendet hat.

Graz. Heinrich Noë.

5. Daniel, Dr. Herm. Adalb.: *Illustriertes kleineres Handbuch der Geographie.* Leipzig, 1882, Fues' Verlag.

Dieses Buch bildet einen Auszug aus dem bekannten „grofsen Daniel" (4 Bände) und erscheint fast gleichzeitig mit der von O. Delitsch und Theob. Fischer bearbeiteten 5. Auflage desselben. Der uns vorliegende erste Band (559 Seiten) behandelt im ersten Buche (S. 1—122) die mathematische, die physische und das Allgemeine der politischen Geographie; im zweiten Buche (S. 122—548) werden dann die aufsereuropäischen Erdteile, Asien, Afrika, Amerika und Australien, dargestellt. Was diese Ausgabe besonders charakterisiert, sind die zahlreich beigegebenen Illustrationen und Karten im Texte. Die Bilder stellen vorzugsweise Volkstypen, Ansichten von Städten, Landschaftsbilder und charakteristische Pflanzen dar und bilden ohne Zweifel einen lehrreichen Schmuck des Buches. Dasselbe ist nach unserer Meinung sehr geeignet für Schüler-Bibliotheken und als Prämien oder Geschenk für die Schüler der obersten Klassen; auch als ein geographisches Hand- und Nachschlagebuch verdient dasselbe Empfehlung. — Den zweiten Band werden wir, sobald er uns zugeht, gleichfalls besprechen.

Bremen. Dr. W. Wolkenhauer.

6. Geistbeck, Dr. M.: *Bilder aus der Völkerkunde.* Breslau, 1883, F. Hirt. 160 S.

In vierzehn Kapiteln führt der Verf. seinen Lesern die hervorragendsten Eigentümlichkeiten der verschiedenen Völker vor Augen, wobei er selbstverständlich diejenigen Stämme, bei denen europäische Kultur noch keinen oder doch nur geringen Eingang gefunden hat, bevorzugend berücksichtigt. Das Geistes- und das Gefühlsleben, Sprache und Schrift, Nahrungs- und Genufsmittel, Kleidung und Schmuck, Wohnungen, Handel, Verkehr, geselliges und eheliches Leben, Trauer und Totenkult, Rechtsverhältnisse, staatliche und gesellschaftliche Verhältnisse, Moralität und Religionen der verschiedenen Völker werden mit Sorgfalt und gediegener Wahl besprochen. Der Herr Verleger aber hat den Beschreibungen des Verfassers durch 96 in den Text gedruckte Illustrationen sehr praktisch nachgeholfen. Der Lehrer findet demnach hier sehr reichen Stoff zur Belebung und Entfaltung seines geographischen Unterrichts und, falls er diesen Dingen weiter nachgehen will, am Schlusse des Buches nicht weniger als 56 Quellenschriften und 9 Journale aufgeführt, aus denen Dr. G. geschöpft hat und jeder sich weiter belehren kann. Die reifere Jugend aber findet in dem, was hier gegeben wird, reichlichen Stoff für ihre Phantasie und ihre Lernbegier und kann, wenn tiefere Studien ihr nicht möglich werden, mit diesen Bildern auch für ihr späteres Leben sich unbesorgt genügen lassen.

Berlin. Dr. M. Strack.

7. Empacher, Dr. F.: *Lexikon der Reisen und Entdeckungen.* Leipzig 1882, Bibliogr. Institut. 8°. 393 S.

Vorliegendes Werk bildet einen Band von „Meyers Fachlexika“, welche den Zweck verfolgen, bequeme Nachschlagebücher über die verschiedenen Fächer in möglichster Vollständigkeit bei Anstrebung des engsten Raumes und in gemeinverständlicher Sprache zu liefern. Diesem Zwecke entsprechend besteht denn Empachers Buch aus zwei Abteilungen: „I. Die Forschungsreisenden aller Zeiten und Länder; II. Entdeckungsgeschichte der einzelnen Erdteile“. Die erste Abteilung (302 Seiten) ist eine alphabetische Aufzählung der vorzüglichsten Forschungsreisenden mit Angabe der wichtigsten biographischen Daten und bedeutendsten Schriften derselben. Die zweite Abteilung bringt auf 90 Seiten eine zusammenhangende Übersicht der Forschungsreisen in Afrika, Amerika, Asien, Australien und den Polarregionen seit den ältesten Zeiten mit besonderer Hervorhebung und ausführlicher Besprechung der Forschungsreisen der Neuzeit. Es liegt in der Natur der Sache, dafs der Verf. bei der Zusammenstellung seines Werkes die in Meyers Konversations-Lexikon enthaltenen Artikel über die einzelnen Forschungsreisenden benutzt hat; allein seine Arbeit ist nicht eine blofse Kompilation aus dieser grofsen Encyklopädie, sondern es gebührt ihr das Verdienst, dafs der Verf. mit grofsem Fleifse die bedeutendsten geographischen Zeitschriften durchgegangen ist, um die Aufzählung der von den einzelnen Reisenden veröffentlichten Schriften zu ergänzen und ihre Biographie zu vervollständigen. Dieses Umstandes wegen, sowie auch wegen der mit Geschick und Fleifs zusammengestellten zusammenhangenden Übersicht der Forschungsreisen in den einzelnen Erdteilen wird sein Werk, ganz abgesehen von seiner gedrängten Form, auch den Besitzern des grofsen Meyerschen Konversations-Lexikons nicht unwillkommen sein.

Was nun die Ausführung der Arbeit im Besonderen anbelangt, so wäre sehr zu wünschen gewesen, dafs der Verf. die Gesichtspunkte wenigstens angedeutet hätte, nach welchen er bei der Aufnahme der verschiedenen Forschungsreisenden in sein Werk vorgegangen ist. Es scheint uns dies ein Mangel seines Buches zu sein, der uns an verschiedenen Stellen aufgefallen ist. Wenn er z. B. die Ägyptologen Lepsius und Parthey in sein Verzeichnis aufgenommen, so mufs man fragen, warum nicht auch der jüngere Champollion, Rossellini und Wilkinson genannt sind; wenn Kohl und seine Schriften aufgeführt wurden, so hätte auch Kanitz aufgenommen werden sollen, dem wir bezüglich einer genaueren Kenntnis der Balkanländer so viel verdanken; wenn Ruthner der Aufnahme in das Verzeichnis würdig erachtet wurde, so wäre auch Friedr. Simony nicht zu vergessen gewesen, über dessen Verdienste um die Geographie der Ostalpen C. v. Wurzbachs „biogr. Lexikon des Kaiserthums Österreich“, dem Verf. hinreichende Auskunft gegeben hätte, u. ä. Und sollte Schliemann gar keine Erwähnung verdienen, da ja doch auch der Archäolog Rawlinson aufgeführt wurde? Dafs der Verf. in der II. Abteilung Europa gar nicht berücksichtigt hat, dürfte wohl kaum zu rechtfertigen sein; wenigstens die Ausdehnung und Erweiterung der Kenntnis von Europas Geographie im Altertum und im Mittelalter hätte kurz zusammengestellt sein können. Einzelne Druckfehler oder Versehen

sind bei dem vielen in dem Buche enthaltenen Detail leicht zu entschuldigen, so z. B. S. 90 Procupine st. Porcupine; S. 260 bei Schmarda heifst es, dafs er Lehrer an der landwirtschaftlichen st. landschaftlichen Realschule war, u. a. Doch diese Bemerkungen sollen den Wert des Buches nicht herabsetzen; wir kommen damit nur dem am Ende des Vorwortes vom Verf. selbst ausgesprochenen Wunsche nach.

Graz. Heinr. Noë.

8. von Haardt, V.: *Wandkarte der Alpen.* Mafsstab 1:600,000. 6 Blätter gröfsten Wandkarten-Formates in Farbendruck mit einem erläuternden Textheft. Wien, 1882, Ed. Hölzel.

Durch die Herausgabe der beiden Wandkarten von Afrika und Asien von Dr. J. Chavanne (Schulausgabe von V. v. Haardt) hat sich die Hölzelsche Verlagshandlung in Wien um den geographischen Schulunterricht ein neues Verdienst erworben. In beiden Karten ist ohne Zweifel das bis dahin Beste auf diesem Gebiete geleistet. Zu diesen vorzüglichen Karten gesellt sich nun die Alpenkarte als die dritte. Bisher gab es keine Wandkarte der Alpen, welche berechtigten Anforderungen genügte; gehört doch auch das Problem einer Wandkarte der Alpen zu den schwierigsten kartographischen Aufgaben, die es gibt. Die hier der Schule gelieferte Ausgabe — es gibt aufserdem noch eine detaillierte und eine stumme Ausgabe — kann an Anschaulichkeit und Deutlichkeit, an Gefälligkeit des ganzen Anblicks, an Genauigkeit und Sorgfalt nicht leicht übertroffen werden. Das Terrain ist in einseitiger Beleuchtung gehalten und mit braunem Ton gedruckt; die Hochebenen mit gelblichem, die Tiefebenen mit grünem Ton bedruckt. Meere und Seeen sind hellblau, das Flufsnetz und die Uferlinien dunkelblau, Schrift, Strafsen, Grenzen schwarz, Eisenbahnen rot. Das auch einzeln käufliche Erläuterungsheft mit einer kleineren Karte enthält neben Mitteilungen über Anlage und Herstellung der Karte eine ausführliche Aufzählung sämtlicher Gruppen der Alpen mit Angabe ihrer Abgrenzungen, Gipfel, Pässe u. s. w. Jede höhere Schule mufs über kurz oder lang diese „Alpenkarte“ in ihrer geographischen Sammlung haben.

Bremen. Dr. W. Wolkenhauer.

e) Geschichte.

1. Peters, Dr. H.: *Lexikon der Geschichte des Altertums und der alten Geographie.* Leipzig 1882, Bibliogr. Institut. 456 S.

2. Hermann, Dr. K.: *Lexikon der allgemeinen Weltgeschichte.* Leipzig, 1882, Bibliogr. Institut. 736 S.

Es empfiehlt sich beide Lexika, die nach denselben Prinzipien gearbeitet sind und einen gleichen Zweck verfolgen, einer gemeinsamen Besprechung zu unterziehen. Nach dem kurzen Vorworte, das der Verf. des an erster Stelle genannten Speziallexikons vo ausschickt, soll dasselbe dazu dienen, „dem gebildeten Publikum über die Geschichte des Altertums und auch über die alte Geographie, soweit sie zur Erläuterung der geschichtlichen Vorgänge notwendig erscheint, möglichst bequemen und leichtfafslichen

Aufschlufs zu geben". Der Bearbeiter des anderen Werkes hat sich über den Zweck desselben nicht besonders ausgesprochen; indessen die Anlage zeigt, dafs er auf dem Gebiete der allgemeinen Weltgeschichte ein gleiches Ziel verfolgt hat. Mit Anerkennung verdient erwähnt zu werden, dafs beide Autoren für denjenigen Leser, der sich über eine wichtigere Frage genauer belehren will, die Möglichkeit dazu durch Anführung der bedeutendsten bezüglichen Werke geboten haben. Für die richtige Aussprache der einzelnen Wörter ist durch die Hinzufügung der Quantität und durch Accentuierung der zu betonenden Silben gesorgt worden; auch ist bei den antiken geographischen Namen auf die neuere Geographie und die etwa vorhandenen modernen Bezeichnungen Rücksicht genommen. — Inwieweit die in Rede stehenden Lexika auf Vollständigkeit Anspruch machen können, läfst sich erst durch längeren Gebrauch feststellen. In dem Lexikon der alten Geschichte ist mir zweierlei aufgefallen. Einmal hat sich der Verf. nicht darauf beschränkt, blos historische Persönlichkeiten anzuführen, sondern er nennt auch manche mythische Namen z. B. Jason Theseus, Aeneas, Diomedes u. a., während andere, wie Herakles, Philoktet, Numitor nicht namhaft gemacht werden. Da unter den Meyerschen Fach-Lexika ein Lexikon der Altertumskunde von Dr. O. Seyffert erschienen ist, das aufser der Litteratur, Kunst und Litteraturgeschichte der klassischen Völker auch die Mythologie enthält, so wäre es wohl natürlicher gewesen, alle auf die Mythologie bezüglichen Notizen aus jenem Werke auszuscheiden. Es läfst sich ja darüber streiten, ob diese Trennung zwischen Mythologie und Geschichte überhaupt Beifall verdient, da beide Gebiete häufig so in einander übergehen, dafs eine Scheidung nicht gut möglich ist; indessen dadurch ist eine willkürliche Auswahl noch nicht gerechtfertigt. Ferner ist nicht recht zu begreifen, warum von den antiken Schriftstellern einige genannt werden, andere unerwähnt bleiben. Herodot und Livius werden kurz besprochen; Plautus und Horaz sucht man vergeblich. Auch hier ist in das von O. Seyffert bearbeitete Gebiet hinübergegriffen worden.

Die Ausstattung der Bücher ist eine durchaus lobenswerte, der Druck ein klarer und sorgfältiger. Ich bin überzeugt, dafs diese handlichen Lexika nicht blofs dem Lehrer der Geschichte gute Dienste leisten, sondern sich auch in weiteren Kreisen in kurzer Zeit viele Freunde erwerben werden und zwar um so mehr, als der Preis als ein durchaus mäfsiger zu bezeichnen ist.

Dessau. Dr. Hachtmann.

3. Seyffert, Dr. O.: *Lexikon der klassischen Altertumskunde.* Mit 343 Abbildungen und einem Plan der Ausgrabungen von Olympia. — Leipzig, 1882, Bibliogr. Institut. 732 S.

Zu dem eben besprochenen Petersschen Lexikon der alten Geschichte bildet das vorliegende Werk eine Art von Ergänzung; wer sich mit dem klassischen Altertum beschäftigt, wird neben jenem dieses kaum entbehren können. Was der Verfasser in seinem kurzen Vorwort als das Ziel, das er sich gesteckt hat, bezeichnet: „dafs er dem gebildeten Publikum ein bequemes Hilfsmittel zur leichten Orientierung über aufstofsende Fragen der

klassischen Altertumskunde innerhalb der auf den Titel angegebenen Grenzen durch zusammenfassende und Einzelartikel in gemeinverständlicher Form und zweckmäfsiger Ausführlichkeit bieten will", das hat er nach meiner Ansicht in vollem Umfange erreicht. Die einzelnen Artikel sind in der Fassung knapp, geben aber doch dabei in genügender Weise Auskunft. Aufserdem ist das Material ein so reichhaltiges, dafs man das Lexikon nur in den seltensten Fällen unbefriedigt bei Seite legen wird. Einen ganz besonderen Wert verleiht dem Werke die grofse Anzahl von Abbildungen aus den verschiedenartigsten Gebieten; es ist dabei lobend hervorzuheben, dafs bei den Skulpturen zugleich angemerkt ist, an welchem Orte sich das Original findet. Den neusten Ausgrabungen ist dabei in hervorragender Weise Rechnung getragen und ganz besonders sind dabei die Pergamenischen Skulpturen berücksichtigt worden. Von dem grofsen Altar werden die zwei bedeutendsten Reliefs (die Athene- und die Zeusgruppe) in sehr klaren Darstellungen, welche die Zusammenstellung aus den einzelnen Platten deutlich erkennen lassen, zur Anschauung gebracht; aufserdem ist, wenn auch in kleinerem Format, noch die Hekategruppe beigefügt worden. Der Plan von den Ausgrabungen von Olympia ist etwas klein ausgefallen, gibt aber immerhin eine genügende Anschauung von der Lage der einzelnen Baulichkeiten. Dagegen werden die Abbildungen von den rekonstruierten Giebeln des Zeustempels wenig Beifall finden: die einzelnen Fragmente sind in der Zeichnung zu klein und undeutlich, als dafs es möglich wäre, sich in der Phantasie ein Bild von dem, was eigentlich hat dargestellt werden sollen, zu entwerfen. Es ist sehr zu wünschen, dafs diesem Mangel bei einer neuen Auflage abgeholfen werde, da gerade diese Skulpturen ein ganz besonderes Interesse in Anspruch nehmen. — Auf die Bezeichnung der richtigen Aussprache der einzelnen Wörter ist mit Recht ein besonderer Nachdruck gelegt; übrigens sähen wir bei den Wörtern des griechischen Altertums gern auch die griechische Form hinzugefügt. — Für die Schüler höherer Lehranstalten wird das Werk ein sehr brauchbares Hilfsmittel bei der Lektüre der Schriftsteller sein; aber auch der Lehrer, der über eine Frage aus der Litteratur, Mythologie oder Kunstgeschichte schnell Auskunft haben will, wird gern dasselbe zu Rate ziehen. — Die Ausstattung ist die gleiche wie in den früher besprochenen Spezialwörterbüchern, so dafs es überflüssig erscheint, hierüber noch ein besonderes Wort der Anerkennung hinzuzufügen.

Dessau. Dr. Hachtmann.

4. Schumann, Dr. G., u. Heinze, W.: *Lehrbuch der deutschen Geschichte für Seminare und höhere Lehranstalten.* Zur Belebung des Geschichtsunterrichts mit einer Auswahl von Geschichtsbildern aus den Quellenschriften. 3. Heft. Hannover, 1879. C. Meyer (G. Prior). 390 S.

Das dritte Heft des vorliegenden Lehrbuchs, dessen Anzeige durch die amtlichen Geschäfte des Unterzeichneten leider sehr verzögert worden ist, umfafst die Zeit vom Beginne der Reformation bis zur Wiederaufrichtung des deutschen Kaisertums. Die einzelnen Zeiträume werden begrenzt durch die Jahre 1648 (deutsche Reformationsgeschichte), 1806 (das deutsche Reich in

seiner politischen Ohnmacht) und 1871 (Deutschlands Ringen nach seiner politischen Wiedergeburt). Die Geschichte der übrigen Staaten Europas wird zwar kurz berichtet, indessen nur so weit, als es zum Verständnis der deutschen Geschichte nötig erscheint. Dem Unterzeichneten haben leider die früheren Hefte nicht zur Einsicht vorgelegen, und da das 3. Heft ein besonderes Vorwort nicht enthält, so ist demselben nicht bekannt, welche Absicht die Verf. bei ihrer Darstellung der deutschen Geschichte gehabt haben. Die Anlage ist eine ganz eigentümliche: es wird den einzelnen Zeiträumen nicht nur eine Übersicht der wichtigsten Quellen vorausgeschickt, indem bei den verschiedenen Autoren biographische Notizen und kritische Bemerkungen beigefügt werden, sondern es besteht auch die Darstellung selbst zum grofsen Teil aus Berichten, die oft aus derselben, oft auch aus verschiedenen Quellen hergenommen sind. Dabei macht es den Eindruck, als ob die Anführung dieser Citate die Hauptsache sei: während die Partieen, in denen die Verf. mehr oder weniger selbständig sind, in kleinen Lettern gedruckt sind, werden die Berichte aus den Quellen durch grofsen Druck besonders hervorgehoben. Nach meiner Meinung wäre das umgekehrte Verfahren das natürliche gewesen. Der einheitliche Charakter der Darstellung wird übrigens durch diese Citate verwischt, zudem hat das Herumspringen von einem Quellenschriftsteller zum andern etwas Ermüdendes. Ich gebe gern zu, dafs die wörtliche Anführung aus den Werken der Autoren viel dazu beitragen kann den geschichtlichen Unterricht zu beleben und den Schüler nach verschiedenen Seiten hin anzuregen; indessen ist es doch ratsam in solchen Dingen Mafs zu halten. Es erscheint mir z. B. ganz motiviert bei der Darstellung von Deutschlands Zuständen zur Zeit des dreifsigjährigen Krieges charakteristische Stellen aus dem Simplicissimus dem Schüler mitzuteilen; wozu aber das verschnörkelte Danksagungsschreiben, das Kaiser Joseph I. an Leopold von Dessau richtete (S. 601), oder das Edikt, durch welches Friedrich Wilhelm I. der Wollen- und Linnenmanufaktur in seinem Staate aufhelfen wollte, angeführt wird, vermag ich nicht einzusehen. Es fällt mehr dem Unterrichte in der Litteraturgeschichte zu, derartige Proben für den Verfall unserer Sprache zu geben. Übrigens würden manche von den citierten Stellen erst eines weitläufigen Kommentars bedürfen, damit sie dem Schüler verständlich werden (vgl. beispielsweise S. 536 u. 541). — Bei der Behandlung der Geschichte Friedrichs des Grofsen haben sich die Verf. zu sehr an Archenholtz angelehnt; was dieselben selbständig bringen, verschwindet gegen das, was aus jenem Werke entnommen ist. Wozu schliefslich bei der Erzählung der Freiheitskriege immer von neuem in der Anmerkung hinzugefügt wird: „nach Beitzke, Pierson, Voigt, Kohlrausch etc.“ ist mir unklar geblieben. Haben die Verf. den Zweck gehabt vornehmlich den Lehrer zum Quellenstudium anzuregen, so ist von diesem Gesichtspunkte aus das Buch stellenweise ganz brauchbar: ich bin überzeugt, dafs letzterer manches aus dem zusammengetragenen Material für seinen Unterricht gut verwerten kann. Den Charakter eines eigentlichen Lehrbuchs scheint mir das besprochene Werk nicht zu tragen; es ist mir nicht recht erfindlich, wie es als Unterlage für den Unterricht gebraucht werden soll. Für die Schüler hat die Zusammenstellung der Quellenschriften überhaupt keinen Wert, und

die aus verschiedenen Berichten zusammengewebte Darstellung wird leicht dazu beitragen, sie zu zerstreuen. — Der Druck der Citate ist ein klarer und deutlicher; die von den Verff. mehr selbständig ausgearbeiteten Partieen bereiten durch die kleinen Lettern dem Auge des Lesers schon einige Anstrengung; der Druck der Stellen, in denen die Geschichte der aufserdeutschen Staaten erzählt wird, ist ein wahres Augenpulver!

Dessau. Dr. C. Hachtmann.

5. Kallsen, Dr. O.: *Friedrich Barbarossa, die Glanzzeit des deutschen Kaisertums im Mittelalter.* Mit 6 Vollbildern von Felix A. Joerdens. Halle a. S., 1882, Waisenhausbuchh. 439 S.

Die Buchhandlung des Halleschen Waisenhauses hat sich die löbliche Aufgabe gestellt, der reiferen, gebildeten Jugend die Helden der deutschen Vergangenheit und Gegenwart nach den Ergebnissen der Wissenschaft in allgemein verständlicher Sprache vorzuführen. Zu diesem Zweck veröffenticht sie die „deutschen Zeit- und Charakterschilderungen für Jung und Alt“, deren uns vorgelegter zweiter Band die Glanzzeit des Kaisertums im Mittelalter unter der kraftvollen Herrschaft Friedrich Barbarossas zum Vorwurfe hat.

Wir haben das Buch, einen stattlichen kleinen Oktavband, mit grofser Freude und wachsendem Interesse gelesen. — Seitdem Friedrich v. Raumer (sein Andenken in hohen Ehren!) etwa zur selbigen Zeit wie Wilken mit grofser Liebe und in hoher Begeisterung die Geschichte der Hohenstaufen zu schreiben begann, sind diesen Bahnbrechern verdiente Männer wie Giesebrecht, Prutz und in neuester Zeit Bernhard Kugler (II. 5. Allgem. Geschichte in Einzeldarstellungen, herausg. v. Oncken) mit rühmenswertem Eifer gefolgt. Ja, durch die Publikationen von Georgens und Röhricht (Beiträge zur Geschichte der Kreuzzüge I. II. v. Röhricht; Arabische Quellenbeiträge zur Geschichte der Kreuzzüge I.) sind wir in den Stand gesetzt über den Charakter Salâh-ad-dîns, in dessen Verherrlichung durch Lessing wir noch immer befangen sind, wie in entsprechender Weise über Richard III. durch Shakespeare, heute ein klares Urtheil zu gewinnen. Der Verf. hat sich von jenem Saladin der Dichtung noch nicht ganz befreien können; bei aufmerksamem Studium der arabischen Quellen aber käme wohl auch Herr Kallsen zu ähnlichen Schlufsfolgerungen, wie der um die Erklärung der morgenländischen Geschichte verdiente Paulus Cassel. (cf. „Vom Nil zum Ganges.“ Berlin. A. Hofmann u. Co. S. 54—70).

Der geehrte Verf. schildert uns das grofse Drama von dem Ringen des deutschen Fürstenhauses um die Herrschaft im Reiche und gegen die bedrohliche Übermacht des Papsttums, welches die weltliche Macht so gern zur dienenden Magd der Kirche erniedrigen wollte, in mächtigen, anschaulichen Zügen. Wir durchleben den Widerstreit der Welfen und Hohenstaufen seit der Wahl Lothars, das Messen ihrer Kräfte unter Konrad III., bis dann die mächtige Persönlichkeit des Helden selbst erscheint. Wir verfolgen mit Begeisterung seine rastlosen Versuche zur Durchführung seiner idealen Lebensaufgabe das Karolingische Kaisertum mit der alten römischen Imperatorenmacht und dem Feudalismus des Mittelalters wiederaufzurichten, in Italien

gegen die lombardischen Städte und den heimlich mit ihnen verbündeten Papst. Aber wenn er auch nach der Schlacht bei Legnano seinen Jugendträumen entsagen mufste und Frieden mit dem Papste machte, in Deutschland blieb er im Kampfe gegen den Feudalismus Sieger: hier erstieg er den Zenith deutscher Kaisermacht, was uns in dem Bilde von dem glänzenden Reichstage zu Mainz 1184 farbenreich geschildert wird. Aber dieser Sonnenhöhe der Kaisermacht war eine lange Dauer nicht beschieden. Noch einmal offenbart der alte Barbarossa im Kampfe gegen die Ungläubigen seine Tapferkeit und den alten Feuereifer des Jünglings, und seine gewaltige Persönlichkeit verbreitet Furcht und Schrecken im Morgenlande; aber ebenso schnell zeigte es sich auch, als der Kaiser in den Fluten des Saleph seinen plötzlichen Tod fand, dafs nur ein Held wie er die grofsartige Unternehmung erfolgreich auszuführen vermochte: mit ihm entschwand die Seele aus dem gewaltigen Heereskörper des dritten Kreuzzuges. — Nicht zum letzten heben wir auch die prächtige Darstellung (20. Kap.) 'der Kyffhäusersage hervor, welche bald den Kaiser umwob, den Fürsten, der das lange Zeit gespaltene deutsche Volk „zu einer kraftvollen und nach aufsen hin gebietenden Nation umgestaltete".

Während wir am Anfang des Buches ehrfurchtsvoll in dem schönen Schwabengau die stolze Burg des stolzesten Kaisergeschlechtes von ferne schauen, werfen wir jetzt wehmutsvolle Scheideblicke auf die Trümmer der Veste; da lenkt sich dann auch unser Blick gen Süden, wohin der letzte seines Geschlechtes eilte, um den Thron seiner Väter zu erlangen. Tiefes Wehe ergreift uns: vor uns erhebt sich am stolzen Golf zu Neapel die blutige Richtstätte, welche die Hoffnungen vieler Tausende von Deutschen vernichtete. Aber gerade dieser Scheideblick ist es, der in uns Deutschen auch in der trübsten Zeit unserer Geschichte an den Namen „Hohenstaufen" nationale Wünsche und Hoffnungen angeknüpft hat, bis auch diese unter der Führung unseres Heldenkaisers Wilhelm nach siebenhundertjährigem Warten in die Wirklichkeit traten, so dafs sich endlich der alte Barbarossa zur Ruhe legen darf.

Berlin. Dr. J. P. Jörgensen.

6. Berdrow, Dir. Th.: *Die Hohenzollern als Pfleger der religiösen und intellektuellen Volksbildung durch Beispiel, Wort und That.* Berlin, 1882, Fr. Ed. Keller. 312 S.

Eine Geschichte der Hohenzollern von idealem Gesichtspunkte aus zu schreiben, diese Fürsten — ohne Rücksicht auf ihre Kriegsthaten — als „Friedensfürsten, als Förderer der geistigen Güter des Volkes" auftreten zu lassen, ist immerhin eine anerkennenswerte Aufgabe, und wir gestehen gleich im voraus, dafs der Verf. von seiner Auffassung und Stellung aus sie in befriedigender Weise gelöst hat.

Indessen müssen wir doch auch hervorheben, dafs bei einer Lebensbeschreibung gerade eines Fürsten die gänzliche Nichtberücksichtigung seiner Kriege und seiner Politik etwas Mifsliches an sich hat; lernen wir ihn doch nur von Einer Seite kennen, und gewinnen wir dadurch nicht den vollen und klaren Einblick in alle Triebfedern seines Handelns, seines Fühlens und

Denkens! Zuweilen hat der Verf. selbst diese Einseitigkeit gefühlt und dann, wenn auch nur skizzenhaft, auf die Kriege Rücksicht genommen.

Noch in einen anderen Fehler ist infolge der Aufgabe, die er sich gestellt hat, der Autor verfallen. Da er uns die Hohenzollern durchaus als Friedensfürsten vorführen will, mufs er konsequenter Weise die Ursache und Veranlassung zum Kriege in mehreren Fällen dem Gegner in die Schuhe schieben und gerät dadurch in Streit mit der Geschichte und ihrer Wissenschaft. Wer zwang Friedrich II. zum ersten Schlesischen Kriege? Etwa sein gutes Recht auf Liegnitz, Brieg, Wohlau und Jägerndorf? Doch mehr noch die europäischen Verhältnisse und die Lage des Hauses Lothringen-Habsburg im Jahr 1740! Es war eben die günstige Zeit gekommen, die Erbschaft einzuziehen, „das Recht in Schlesien auszuführen“. Die Politik wandelt doch wohl ihre eigenen Wege, und der Geschichtsschreiber mufs denselben nachzuspüren suchen.

Von diesen und ähnlichen Staatsactionen abgesehen, ist die Schilderung der Herrscher des Hohenzollernschen Hauses als Pfleger der Künste und Wissenschaften, als treuer Verfechter der Religion, meist auch als Schützer der Gewissensfreiheit, als ächter Bahnbrecher für Humanität und damit als Pfleger der Gerechtigkeit eine treffliche zu nennen. Gerade das deutsche Interesse haben diese Herrscher im Gegensatze zu den Habsburgern stets hochgehalten, wo es galt „deutsche Ehre und deutsches Ansehen zu beschirmen“. Dafür zieht der Verfasser viele treffende Beispiele an. Überhaupt gereicht es dem Buche zu grofser Empfehlung, dafs es uns fort und fort die Fürsten unseres Hauses selbst redend und handelnd vorführt: dadurch treten sie uns persönlich näher und wirken mächtig auf unsern Geist und unser Gefühl.

Wir lernen sie mit allen ihren Tugenden kennen. Auch mit ihren Fehlern? Darin scheint mir der Verf. eine unnötige Enthaltsamkeit zu üben. Wo viel Licht, ist eben auch oft viel Schatten. Sind die gröfsten Regenten doch „Fleisch von unserm Fleisch und Bein von unserm Bein“! Auch die Fehler des Adels in politischer und socialer Beziehung sind mehrfach und unnötiger Weise abgeschwächt, die des Bürgertums dagegen, welches doch nur in die Fufstapfen der Herren trat, häufig zu stark hervorgehoben. —

So sei denn das Buch besonders den Schüler-Bibliotheken, den Geschichtslehrern für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten, allen Bürger- und Elementarschulen warm empfohlen. Es bildet eine wahrhafte Fundgrube für den Lehrer und Erzieher, um seinen Zöglingen ein klares und anschauliches Bild von dem Charakter eines hohenzollernschen Fürsten entwerfen zu können.

Erwünscht wäre bei einer etwaigen neuen Auflage ein ausführliches Inhaltsverzeichnis, eine umfassendere Behandlung der Geschichte der Hohenzollern des 15. und 16. Jahrhunderts, sowie eine Beigabe der Bilder dieser Fürsten. Soll dies Buch doch vor allem ein Volksbuch sein, und da wirkt eine Anschauung dieser Art oft mehr als viele Worte.

Berlin. Dr. J. P. Jörgensen.

7. Rönnberg, C.: *Unser Kaiser Wilhelm.* Mit einem Portrait Sr. Majestät des Kaisers und Königs. 3. Aufl. Berlin, 1882, Verlag „Militaria". 76 S.

Seitdem unser verehrter Herrscher, „Wilhelm der Siegreiche", das deutsche Reich in neuer Macht und Gröfse wieder aufgerichtet, beschäftigt sich ein Zweig der Litteratur ausschliefslich mit dem Leben und den Thaten dieses Fürsten und seines ruhmreichen Heeres. Es ist der schuldige Tribut, den die dankbare Mitwelt seinen Helden darbringt, und zugleich das Bestreben, die Grofsthaten derselben rein und wahrheitsgetreu der Nachwelt zu überliefern. So haben wir die Lebensbilder: „Unser Kronprinz" von Georg Hiltl, „Fürst Bismarck" von F. v. Zobeltitz, „die Führer der deutschen Heere" von G. v. Glasenapp mit Interesse gelesen und den echt patriotischen Geist der Schriftsteller bewundert.

Auch die neueste Erscheinung der vaterländischen Litteratur, um deren Ausbreitung sich die Verlagshandlung der „Militaria" gerechtes Verdienst erworben hat, die Lebensskizze unseres allverehrten greisen Kaisers, wird dazu beitragen in den Herzen der Deutschen das Bild des ehrwürdigen Herrschers immer lebendiger werden zu lassen: dafür spricht nicht zum geringsten der Umstand, dafs in kurzer Zeit jetzt schon die dritte Auflage des Büchleins erschienen ist. — Im ersten Kapitel lernen wir den Knaben im Hause seiner königlichen Eltern kennen. Das Beispiel solcher Eltern, ein Tugendspiegel der Mit- und Nachwelt, mufste mächtig auf die Seele des jungen Prinzen wirken. Das folgende Kapitel schildert die militärische Ausbildung und die Teilnahme des Jünglings an den Befreiungskriegen; auch bringt es das Glaubensbekenntnis, welches der Prinz am 8. Juni 1815 in der Schlofskapelle zu Charlottenburg ablegte, und das der kaiserliche Greis sich heute noch zur Richtschnur dienen läfst. Da heifst es (S. 20): „Den Pflichten „des Dienstes will ich mit grofser Pünktlichkeit nachkommen und meine „Untergebenen zwar mit Ernst zu ihrer Schuldigkeit anhalten, ihnen aber „auch mit freundlicher Güte begegnen". Er hat ausgeführt als Prinz und Fürst, was er in jugendlichen Jahren versprochen, „als erster Soldat der Armee" (Kap. 3), als Prinz-Regent (Kap. 4) und als König, seitdem es ihm beschieden ward die Geschicke des Vaterlandes zu leiten, als siegreicher Kaiser und als Friedensfürst. — Mit kundiger Hand skizziert der Verf. seinen Helden im Felde und zu Hause, als Regenten und Familienvater, und so erhalten wir einen klaren Einblick in die ganze Thätigkeit des ersten deutschen Kaisers aus dem Hause Hohenzollern.

Recht hübsch ist auch das photographische Bild des Kaisers und die poetische Beigabe.

Zu bemerken haben wir noch, dafs bei der nächsten Auflage eine weniger scharfe und daher gerechtere Behandlung der politischen Verhältnisse sich zeigen könnte; überhaupt sollte der ganze Schlufs, Seite 74—76, nach dieser Richtung hin einer Umarbeitung unterworfen werden: die alleinige Pacht der Königstreue wirkt nachgerade auf jeden Patrioten störend und besonders in Büchern, welche auch Kindern in die Hände gegeben werden.

Berlin. Dr. J. P. Jörgensen.

8. *Seemann's kunsthistorische Bilderbogen.* Zweites Supplement, vierte und fünfte Lieferung. Leipzig, E. A. Seemann.

Ein neues Heft von „Seemanns Bilderbogen“ braucht nur genannt zu werden, um eine ungezählte Schar von warmen und überzeugten Freunden dieses im schönsten Sinne populären und ebenso verdienstlichen Werkes in hohe Spannung zu versetzen. „Was können und was werden sie uns bieten?“ so hören wir die Leser fragen; „ist denn der Stoff auf unsren mehr als viertehalbhundert Blättern noch immer nicht erschöpft?“ Ars longa, lautet in etwas anderer als der gewöhnlichen Bedeutung unsre Antwort, und somit dürfen wir noch vielfach wiederholten Ergänzungen entgegensehen, wenn es Hrn. Seemann wie bisher und auch mit diesem neuen Hefte, gelingt, den Ansprüchen der Kunstgeschichte und des geläuterten Geschmacks zugleich und gleichmäfsig gerecht zu werden und sich auf solche Art die Gunst des Publikums dauernd zu sichern.

Das neue Heft, ganz ebenso sorgsam durchgeführt wie seine Vorgänger und mit zwar knapp gehaltenen, doch ganz ausreichenden und gut geschriebenen Erläuterungen versehen, umfafst die Bogen 355—378. Die ersten zehn vervollständigen die Geschichte der Malerei des 16., 17. und 18. Jahrhunderts in ausgiebiger Weise. Niederländer, Franzosen, Italiener und Spanier sind dabei in gleicher Weise berücksichtigt. Von den Meistern, welche das Hauptwerk vermissen läfst, sind namentlich Patinir, Paul Bril, Barth, van der Helst, Philipp de Champagne, Herera d. Ä. und Alonzo Cano zu ihrem Rechte gekommen. Die folgenden Tafeln ergänzen die Illustration der Geschichte der Plastik im 15. und 16. Jahrhundert; Taf. 368 und 369, dem Heidelberger Schlofs gewidmet, sind ganz besonders instruktiv. Taf. 370 zeigt eine Anzahl venetianischer Bauwerke des 15. und 16. Jahrhunderts. Es folgen sodann vier Tafeln zur Geschichte der dekorativen Malerei, der Metallarbeit in Bronze, Eisen, Silber und Gold und der Holzschnitzkunst des 16. und 17. Jahrhunderts. Die letzten drei Tafeln veranschaulichen einige hervorragende Schöpfungen der Barockzeit, den Invalidendom in Paris, das Berliner Schlofs, die Augsburger Brunnen u. s. w. — Wahrlich ein grofser Schatz, der an das Dichterwort erinnert: „Wer Vieles bringt, wird manchem Etwas bringen“; denn sicher wird hier nicht ein Einziger leer ausgehn.

Berlin. Dr. M. Strack.

9. *Historische Schulatlanten:* a. Kiepert, H. und Wolf, C.: *Historischer Schulatlas zur alten, mittleren und neueren Geschichte.* In 36 Karten. Zweite Aufl. Berlin. 1882, D. Reimer.

b. Keppel, K.: *Geschichtsatlas in 27 Karten.* Fünfte Aufl. Nürnberg, F. Büching.

Ein Atlas, an dem der bewährte Kiepert mitarbeitet, bedarf eines ausdrücklichen Lobes zur Empfehlung nicht mehr; so sei denn auf den jetzt in zweiter, berichtigter Auflage vorliegenden auch nur hingewiesen. Die ersten 12 Karten gehören der alten Geschichte an, die nächsten 12 der mittleren, die letzten 12 der neueren; zahlreiche Nebenkarten vermitteln das Verständnis im einzelnen. Da das Werk vornehmlich auch den Schulzwecken dienen soll, so ist durchweg ein verwirrendes Zuviel vermieden; der Druck ist klar,

die Farbenbegrenzung bestimmt; unnützen Konjekturen ist kein unpädagogischer Spielraum gelassen.

Auch der Keppelsche Atlas, welcher ausschliefslich für Schulen bestimmt ist, und daher nur das Notwendigste enthält, entspricht, zumal wenn wir seine kaum begreifliche Billigkeit inbetracht ziehen, seinem Zwecke bestens. Dem Urteile des Bayrischen Ministeriums, welches ihn zur Einführung in „Mittelschulen“ empfiehlt, können wir uns nur anschliefsen.

Berlin. L. Freytag.

10. Rikli, Karl: 1) *Chronographische Wandtabelle der Weltgeschichte in 2 Abteilungen.* 14 Blätter. 1879. 2) Dasselbe. Zinkographische reduzierte Ausgabe. 2 Blätter. 1881. Verlag von J. Dalp (K. Schmid), Bern.

Eins derjenigen Fächer, die am meisten „überbürdet“ sind, ist die Geschichte (ganz zu geschweigen von dem Stiefkinde und Aschenbrödel, der Geographie). In der an sich richtigen Erwägung, dafs der Schüler — selbst der Abiturient — eines ernsthaften historischen Urteils noch nicht fähig sein kann, bemüht man sich, dem jugendlichen Kopfe eine möglichst umfangreiche Masse historischen Einzelwissens einzuverleiben: dasselbe hat „natürlich“ nur mit der politischen, dagegen mit der Kulturgeschichte so gut wie nichts zu thun. So ist denn der Geschichtsunterricht ein 6—7 Jahre hindurch anhaltendes „Einpauken“, teils zum Zwecke der unerquicklichen, alljährlich sich wiederholenden Komödie, die man „öffentliches Examen“ nennt, teils zum Zwecke des Abiturientenexamens. Ist dies überstanden, so wirft der Schüler seinen historischen Nürnberger Trichter mit Abscheu in den Winkel, und in wenigen Monaten, ja Wochen ist der ungeheure Wust der Tausende historischer Namen und Daten bis auf ein kleines Residuum spurlos verschwunden. Das ist selbstverständlich, da bei dem Erlernen dieses toten Materials weder die Phantasie noch die verstandesmäfsige Erkenntnis, sondern ausschliefslich das Gedächtnis thätig ist. So kommt es denn auch, dafs selbst der Lehrer, der Jahr aus Jahr ein seinen Schülern immer wieder denselben Stoff einzutrichtern hat, diesen seinerseits stets aufs neue miterlernen mufs, dafs sogar dem offiziellen Examinator bei Gelegenheit des Abiturientenexamens, selbst wenn er zunftmäfsiger Historiker ist, mitunter wunderbare Menschlichkeiten begegnen können.

Da aber an diesen Verhältnissen vorderhand oder auch auf lange Zeit hinaus nichts zu ändern ist, so hat die Schule jedes Mittel willkommen zu heifsen, welches geeignet ist, dem Schüler seine Aufgabe zu erleichtern. Die gewöhnlichen Geschichtstabellen (wissenschaftlich wertvolle wie die von Peter sind natürlich hier nicht gemeint) können eben nur den Zweck des momentanen „Einpaukens“ erfüllen und stehen an öder Langweiligkeit etwa mit den Logarithmentabellen auf einer Stufe; es kommt also darauf an solche Memoriertabellen derartig zu gestalten, dafs nicht blofs der notwendige Stoff geboten wird, sondern dafs das Erlernte auch verhältnismäfsig sicher „festsitzt“. Diese schwierige Aufgabe hat Hr. Karl Rikli mit seinen „chronographischen Tabellen“ gelöst.

Er bietet nämlich ein „Panorama der Geschichte nach mathematischen Grundsätzen, ganz ähnlich denen, auf welchen das Wesen unserer Land-

karten beruht", und „die Ähnlichkeit besteht darin, dafs diese Tabellen das zeitliche Nacheinander in derselben Weise behandeln, wie die geographischen Karten das räumliche. Die gesamte Ausdehnung der historischen Zeit erscheint hier eingeteilt in 1. Jahrtausende, 2. Jahrhunderte, 3. Jahrzehnte, 4. einzelne Jahre. Nach dem geometrischen Prinzipe, welches Anordnung und Folge dieser Dezimalreihen von Zeiträumen regiert, hat jeder Punkt der Karte seine chronologische Bedeutung, welche der intelligente Leser auf den ersten Blick erfafst, so zwar, dafs das Andenken an die Zeitdaten gegebener Thatsachen sich unauflöslich mit denjenigen der Stellen verbindet, wo eben diese Thatsachen auf den Karten erscheinen". Sowohl das gröfsere Werk, die Wandtabellen, als auch das kleinere, der eigentliche für den Schulgebrauch bestimmte chronographische Atlas, zerfällt in 2 Hauptteile: der erste umfafst die Periode von X bis 1000 n. Chr., der zweite von 1001 n. Chr. bis 1879, resp. 1881. Die erste Tabelle bietet in 4 Hauptlängskolumnen: **a.** Die Urzeit mit ihren Hauptmomenten, **b.** Das 2. Jahrtausend v. Chr. mit summarischen Zeitangaben, **c.** Das 1. Jahrt. v. Chr., **d.** Das 1. Jahrt. n. Chr. „Diese Jahrtausende c und d finden sich dargestellt durch 2 breitere senkrechte, je in 10 Farbenfelder geteilte Reihen, von welchen die erstere die Jahrhunderte in der Reihenfolge von 10—1 v. Chr., die andere diejenigen von 1—10 n. Chr. (beide von oben nach unten gehend) enthält. Innerhalb eines jeden dieser Felder (= je 1 Jahrh.) treten horizontale Linien hervor, welche diesen Jahrhundertraum wieder in 10 Teile zerlegen, um die Jahrzehnte zu charakterisieren. Endlich treten an den oberen und mittleren Linien der Jahrhundertabteilungen Striche hervor, welche die Jahrzehnte ideell wieder in die einzelnen Jahre trennen, 10—1 v. Chr., 1—10 n. Chr., beides von links nach rechts, sodafs sich der ganze Zeitraum vom Jahre 1000 v. Chr. bis zum Jahre 1000 n. Chr. bis auf das einzelne Jahr herab mathematisch genau nach dem Dezimalsystem eingeteilt findet." Die Farbe aber gibt nun den einzelnen Räumen das unterscheidende Merkmal, so dafs der Leser bei einiger Übung sich nicht nur leicht zurechtfindet, sondern dafs ihm auch durch die eigentümlich plastische und logische Verbindung der räumlichen Einteilung mit den sich abhebenden Farben eine dauerhafte Einprägung des Stoffes ermöglicht wird. Dazu kommt nun noch der Unterschied des Druckes und die Abstufung der Schrift, um das Bild bei aller Mannigfaltigkeit doch zu einem einheitlichen und leicht übersichtlichen zu gestalten. Der Schüler hat so zu sagen den klaren Grundrifs eines umfangreichen und komplizierten Gebäudes vor sich; wie man bei einem solchen den Baumeister lobt, der seinen Rifs auch dem Blicke eines Laien klarlegen kann, so kann man auch dem Verf. dieser Tabellen (deren zweite noch einfacher ist als die erste) die Anerkennung nicht versagen. Es ist merkwürdig, wie sehr der Anschauungsunterricht auch für die oberen Schulen zu Ehren kommt, und es ist ein Glück, dafs die wissenschaftliche Lehrerwelt sich der Notwendigkeit bewufst wird den Schülern, deren Lehrpensa immer mehr anschwellen, die Aufgabe nach Kräften zu erleichtern. So haben denn auch die chronographischen Tabellen des Hrn. K. Rikli möglicherweise eine grofse Zukunft; vielleicht sind sie inbezug auf den historischen Unterricht eine Art von wissenschaftlich-pädagogischem „Ei des Columbus". Dafür

sprechen auch die ungewöhnlich zahlreichen lobenden Urteile vonseiten wissenschaftlicher und pädagogischer Zeitschriften und einzelner hervorragender Männer von bedeutendem Rufe und hoher Lebensstellung.

Berlin. L. Freytag.

f) Hilfsmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht angezeigt von Dr. A. Hosaeus in Eisenach.

1. Krebs, Dr. G.: *Humboldt.* Monatsschrift für die gesamten Naturwissenschaften. 1. Halbband; Januar—Juni 1882. Stuttgart, Ferdinand Enke.

Wenn es dem Herausgeber gelingt, die neue Monatsschrift dauernd auf der Höhe zu erhalten, welche die zu einem stattlichen Band vereinigten ersten sechs Nummern behaupten, so darf er sich mit recht zu seinem Unternehmen beglückwünschen. Bei dem rapid zunehmenden Einflusse, den die Naturwissenschaft auf das gesamte Leben der Gegenwart ausübt, wächst die Zahl derer, die ihre Errungenschaften mit Interesse und Teilnahme verfolgen, und wer gegenwärtig auf Bildung und Verständnis seiner Zeit Ansprüche erhebt, kann naturwissenschaftlicher Kenntnisse nicht mehr entbehren. Die neue Monatsschrift ist bestimmt diesen Anforderungen der Zeit zu dienen und die Resultate der Naturforschung den weitesten Kreisen zugänglich zu machen. Sie wird aber auch manchem Naturwissenschaftler, dem es nicht möglich ist, die riesig anschwellende Fachlitteratur zu verfolgen, eine willkommene Gabe sein, wenn sie fortfährt wie bisher über die wesentlichsten Errungenschaften auf naturwissenschaftlichem Gebiete zu berichten.

Auf das reichhaltige, in dem vorliegenden Halbbande niedergelegte Material spezieller einzugehen oder die darin niedergelegten Arbeiten unserer namhaftesten Forscher einzeln zu berücksichtigen, dürfte weit über den hier zur Verfügung stehenden Raum hinausgehen. Sowohl die ausführlicheren Aufsätze als auch die kürzeren Referate über die Fortschritte in den Naturwissenschaften können fast durchweg als gediegene Arbeiten bezeichnet werden. Zahlreiche Abbildungen erläutern das gebotene Material, und die Verlagsbuchhandlung hat nichts gespart, um dem neuen Unternehmen auch eine äufsere hübsche und ansprechende Gestalt zu geben. Wir sehen daher den Fortsetzungen mit Verlangen entgegen und werden sie gern zur Anzeige bringen.

2. Behrens, Dr. W. J.: *Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten.* 2. Aufl. mit 408 Figuren. 337 S. Braunschweig, 1882, Schwetschke u. Sohn.

Das vorliegende, nach manchen Seiten hin eigenartige Buch ist für höhere Lehranstalten bestimmt, und die rasch nötig gewordene zweite Auflage zeigt, dafs es sich gut eingeführt hat. In der Anordnung des Materials lehnt sich die Arbeit an ältere ähnliche Werke, vor allem an das gröfsere Buch von Seubert an. Es behandelt zunächst die Gestaltlehre, und zwar in so einfacher und anschaulicher Form, dafs man diesen Teil jedem Schüler in die Hand geben könnte. Von recht vielen ähnlichen Arbeiten unterscheidet

sich dieser Abschnitt nicht wesentlich. Der zweite behandelt die Systematik und beginnt mit der Diagrammatik, welcher Ref. geringere Bedeutung beilegt als der Verf. Die Behauptung des Verf., dafs man nur mit Hilfe der Diagrammatik zeigen könne, welche Verwandtschaften die grofsen Pflanzengruppen mit einander verknüpfen, wird sehr bezweifelt werden. — Der dritte Abschnitt, die Biologie, zeichnet sich vorteilhaft durch die sorgfältigen Abbildungen aus, die vielfach instruktiver sind als dies in ähnlichen Büchern der Fall ist. Die Beziehungen zwischen Blumen und Insekten, die Bestäubungsvorrichtungen u. dgl. ziehen die meisten jüngeren Botaniker an, und der Autor hat hier in der Auswahl des Materials eine glückliche Hand gehabt. — Der vierte Abschnitt behandelt die Anatomie und Physiologie. Nach einer 8 Seiten füllenden Einleitung werden die Fundamente des Pflanzenbaues auf 58 Seiten erörtert, während das physiologische Material auf 8 Seiten zusammengedrängt ist.

Den Schülern unserer höheren Schulen, d. h. der Realgymnasien, Oberrealschulen und Gymnasien, das besprochene Buch als Schulbuch in die Hand zu geben, daran kann freilich doch nicht gedacht werden. An den Realgymnasien hätten wir schon bisher nicht vermocht das darin gebotene Material zu bewältigen, denn die Schüler sollen doch auch Pflanzen kennen und solche bestimmen lernen; wie viel weniger in der nächsten Zeit, in der dem botanischen Unterricht die dankbarsten und erfolgreichsten Stunden genommen worden sind. — Für Studierende aber und noch viel mehr für Lehrer ist das in diesem Abschnitt Gebotene zu knapp bemessen. Die so interessanten und auch praktisch wichtigsten Vorgänge der Ernährung, sowie Nahrungsmittel und Nahrungsaufnahme sind nur unbedeutend behandelt und auch das nicht immer mit der Durchsichtigkeit und Klarheit, die der Hr. Verf. sonst geübt hat. Das Kohlensäuregas vereinigt sich nicht mit dem Wasser zu einem Kohlenhydrat (S. 272) oder mit den Elementen des Wassers (S. 292), sondern unterliegt doch wahrscheinlich erst Reduktionsvorgängen, ehe es in jene Verbindungen eintritt. Im 5. Abschnitt werden die niederen Pflanzen besprochen. Abgesehen davon, dafs man über die Gruppierung verschiedener Ansicht sein kann, dürfte das darin Gebotene hinsichtlich der Übersichtlichkeit und Genauigkeit wohl allseitig befriedigen. — Abbildungen und Ausstattung des Buches sind gut.

3. Burgerstein, Dr. A.: *Leitfaden der Botanik für die oberen Klassen der Mittelschulen mit 267 Abbildungen.* Wien, 1882, Alfred Hölder. 161 S.

Der Hr. Verf. glaubt in Österreich einen Mangel an derartigen Schulbüchern wahrzunehmen und hat versucht mit seiner Arbeit diese Lücke auszufüllen. In Deutschland leiden wir eher an einer Überproduktion, und wir werden bald mehr botanische Schulbücher haben als Schüler, die sich lebhaft für Pflanzenkunde interessieren. Das vorliegende Werkchen entspricht allen Anforderungen, die man an ein Schulbuch stellen mufs; es ist kurz, klar, übt eine weise Beschränkung und hält sich durchgehends auf dem Standpunkt, den die heutige botanische Wissenschaft erfordert. Es bringt das Wesentlichste aus der Organographie, der Anatomie, der Physiologie und Biologie und gibt eine systematische Übersicht des Pflanzenreiches. In Öster-

reich erfreut sich der naturwissenschaftliche Unterricht wohl einer gröfseren Wertschätzung als in Preufsen. Unsre Schüler müssen so viel alte Sprachen treiben und so genau wissen, was vor Jahrtausenden geschah, dafs kaum Zeit bleibt, um sie auf alles aufmerksam zu machen, was sie täglich sehen. Von Brand- und Rostpilzen u. dgl. wird unsern Schülern nichts gelehrt, und wir würden das Pensum nicht bewältigen können, welches der Hr. Verf. behandelt hat.

4. Krafs, Dr. M. und Landois, Prof. Dr. H.: *Das Pflanzenreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte.* Mit 177 Abbildungen. 2. Aufl. 202 S. Freiburg im Breisgau, 1882, Herder.

Nach Jahresfrist hat das vorliegende Buch eine zweite Auflage erlebt (vgl. C.-O. 1881, 468 ff. — Red.), ein Beweis, dafs trotz der Befehdung des naturwissenschaftlichen Unterrichts und der massenhaften Produktion derartiger Bücher sich immer neue Käufer finden. Die Pflanzen, welche untersucht werden und zur Einführung in das Pflanzenreich dienen sollen, sind geschickt ausgewählt, und was sich des Interessanten und Wissenswerten daran knüpfen läfst, das haben die Verf. in hübscher und geschmackvoller Form gethan. Vielleicht liegt in dem Herbeiziehen von gemeinnützigen Angaben ein Vorzug des in Rede stehenden Buches vor vielen anderen ähnlicher Art. Ob die Hrn. Verff. nach anderen Seiten hin nicht etwas zu weit gegangen sind, und ob es zweckmäfsig ist auf der ersten Stufe des botanischen Unterrichtes, für den das Werkchen bestimmt ist, anatomische Verhältnisse zu berücksichtigen, mag dahingestellt bleiben. Auch will uns scheinen, als ob hinsichtlich der Abbildungen des Guten reichlich viel geschehen sei. Eine Erbse, eine Kirschenblüte, eine Weintraube u. dgl. sind doch wirklich wohl überall zugänglich und so bekannt, dafs man die Abbildung entbehren kann. Der Preis des Buches (M. 2,20) ist dadurch für Viele sicher zu hoch geworden, um so mehr, als es doch nur für den Anfangsunterricht bestimmt ist und viele Kollegen meinen, dafs man hier bei reichlich vorhandenem Demonstrationsmaterial auch ohne Leitfaden auskommen könne.

5. Leunis: *Synopsis.* Zweiter Teil. Botanik. 3. Aufl. von Dr. H. B. Frank. Hannover, 1882, Hahn.

Die Verlagsbuchhandlung hat sicher einen sehr guten Griff gethan, indem sie die Neubearbeitung der Synopsis bezüglich des botanischen Teiles derselben in die Hände von Frank, Professor an der landwirtschaftlichen Hochschule in Berlin, legte. Nicht nur die Synopsis, sondern auch die übrigen Bücher von Leunis waren so veraltet, dafs auch ihre wärmsten Verehrer sich mit dem Gedanken sie aufzugeben befreunden mufsten. Schon die zweite Auflage der Botanik zeigte den Ernst, mit dem Frank die ihm gestellte Aufgabe erfafst hatte, und die Neubearbeitung der Kryptogamen, die wir ihm verdanken, war nicht nur eine scheinbare, sondern eine durchgreifende und vollkommene. Nun hat Frank Gelegenheit gehabt, seine sichtende und verbessernde Hand nicht nur auf einen Teil, sondern auf die ganze Botanik, welche den zweiten Teil der Synopsis bildet, wirken zu lassen, und die Freunde des wohlbekannten Handbuches werden dies mit Genugthuung begrüfsen.

Es liegt uns vor die erste Abteilung des allgemeinen Teiles: Bogen 1 bis 34. Dieselbe umfaſst die Anatomie und Morphologie der Pflanzen mit Einschluſs der Kryptogamen und schlieſst mit dem Anfang der Physiologie. Die spezielle Botanik soll auf den zweiten und dritten Band verteilt werden. Abweichend von der zweiten Auflage soll jedem Bande ein Register und Inhaltsverzeichnis beigegeben werden. Auch darin liegt eine wesentliche Vervollkommnung des vielgebrauchten Handbuches, dessen Fortsetzung wir baldigst anzeigen zu können hoffen.

6. Schilling, Sam.: *Grundriss der Naturgeschichte.* Teil II: Das Pflanzenreich. 13. Bearbeitung. Breslau 1882. Ferd. Hirt.

Der Herausgeber der uns vorliegenden Bearbeitung des zweiten Teiles des bekannten Schilling'schen Werkes hat den Fortschritten der Botanik Rechnung getragen, auch dem allgemeinen Teile eine wesentliche Umgestaltung angedeihen lassen; dessenungeachtet enthält das Buch auch in seiner gegenwärtigen Gestalt noch Manches, was den jetzt geltenden Anschauungen nicht mehr entspricht.

7. Schmidlin, E., *Illustrierte populäre Botanik*, 4. Aufl. Neu bearbeitet von Dr. R. Zimmermann. Leipzig, Oehmigke.

Es liegen uns vier Lieferungen der neuen Bearbeitung des wohl bekannten Werkes vor. Monatlich sollen 8—10, jede 3—4 Druckbogen stark, erscheinen. Den vorliegenden Lieferungen sind 21 Tafeln mit zahlreichen Abbildungen in Farbendruck beigegeben worden. Das ganze Werk soll 62 solcher Tafeln mit 933 Bildern enthalten. Im Text finden sich zahlreiche Holzschnitte, die ebenso wie die Farbendrucke den Ansprüchen, welche man an so billige Werke stellen kann, genügen. Die kolorierten Figuren sind teilweise etwas zu klein, gewähren aber trotzdem eine recht willkommene Bestätigung der bestimmten Pflanzen. Einige derselben und besonders die der höheren Pilze sind ungleich besser und naturgetreuer als in andern s. g. Pilzbüchern. Auch nach der neuen Bearbeitung soll das Buch in zwei Teile zerfallen; der erste soll die allgemeine, der zweite die spezielle Botanik umfassen. Die ersten zwei Kapitel besprechen auf 71 Seiten die einzelne Zelle als Baustein des pflanzlichen Organismus und die Zellen in ihrem Zusammenhange untereinander. Das dritte Kapitel umfaſst die Pflanze nach ihrer äuſseren Gliederung, die Organographie, und gibt auf 62 Seiten ein anschauliches und verständliches Bild der in Frage kommenden Verhältnisse. Im vierten Kapitel werden die pflanzlichen Lebenserscheinungen und Lebensbedingungen besprochen. Mit der Bastardbefruchtung schlieſst die vierte Lieferung ab.

Augenscheinlich ist der mit der Neubearbeitung betraute Verf. bemüht gewesen den neuesten Forschungen Rechnung zu tragen und dabei sorglich Feststehendes von noch Zweifelhaftem zu unterscheiden, dabei aber die allgemeine verständliche Ausdrucksweise beizubehalten, durch welche sich das Buch so vorteilhaft vor vielen andren auszeichnete. Näher auf die neue Ausgabe, welche eine Zierde unserer populären naturwissenschaftlichen

Litteratur zu werden verspricht, zurückzukommen, behalten wir uns bis zur Fertigstellung des gesamten Werkes vor.

8. Trautmüller, Dr. F., und Krieger, Dr. R.: *Grundriss der Botanik für höhere Lehranstalten, insbesondere für Gymnasien.* Mit 92 Abbildungen. 77 S. Leipzig, F. A. Brockhaus.

Der Grundrifs soll ein Repetitionsbuch für Schüler sein, und als solches hat er eine bestimmte Berechtigung, wenn man auch zugeben mufs, dafs es eine grofse Zahl ähnlicher Zusammenstellungen gibt. Die Hrn. Verf. haben dabei hauptsächlich das Bedürfnis der Gymnasien im Auge gehabt; dem Ref. aber will es scheinen, als ob sie dabei doch etwas über das Erreichbare hinausgegangen wären, selbst für den wahrscheinlichen Fall, dafs die sächsischen Schulen den preufsischen folgen und dem naturgeschichtlichen Unterricht zwei Stunden bis zur Obertertia einräumen sollten. Obertertianern klare und sichere Begriffe über den inneren Bau der Pflanze zu geben ist recht schwer, und Namen wie Primordialschlauch, Protoplasma u. dgl. bleiben, selbst wenn die Knaben oft gehörte Erklärungen wiedergeben können, so leicht leere Marken, dafs man damit recht vorsichtig sein sollte. Jedenfalls gehören ein vorzügliches Schülermaterial, sehr viel Hingabe des Lehrers und vorzügliche Hilfsmittel dazu, wenn so junge und unreife Leute einigermafsen befriedigende Anschauungen über den Bau und die Lebenserscheinungen der Pflanzen erhalten sollen. Da man nicht erwarten kann, dafs sie, wo der Unterricht vollständig aufhört und neuer zu bewältigender Lehrstoff den früheren verdrängt, nach Jahren bei dem Verlassen der Schule noch irgend etwas Erhebliches davon behalten haben, so erscheint es rätlicher den Unterricht zu konzentrieren und den Knaben durch eigene Anschauung von Pflanzen Lust und Liebe für die Sache beizubringen und ihren Beobachtungssinn zu schärfen und zu wecken. Auch die Zahl der aufgenommenen Familien (es sind 91 besprochen worden) scheint dem Ref. zu grofs zu sein: wenn die Knaben so viel Pflanzen kennen und alles genau sehen, was daran zu sehen ist, und eine Anzahl von Familien daraus abzuleiten imstande sind, so ist das schon ein Gewinn, und die Schüler haben mehr davon, als wenn sie mit einer Menge von Familiennamen behelligt werden. Abgesehen von diesen prinzipiellen Bedenken ist von dem Werkchen nur Gutes zu sagen. Es ist sehr sorgfältig zusammengestellt, mit Sachkenntnis und Geschick bearbeitet, und es kann gewifs, besonders wenn der Lehrer, wie dies die Hrn. Verf. ja auch wollen, gehörig auswählt, Schülern und Lehrern nutzbringend werden.

g) Hilfsmittel für den Unterricht in der Physik,
angezeigt von Dr. Fr. Poske in Berlin.

1. Fliedner, C.: *Lehrbuch der Physik.* Für den Gebrauch in höheren Unterrichtsanstalten und beim Selbstunterricht. Mit 348 in den Text eingedruckten Holzstichen und 7 Tafeln. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Braunschweig 1880. Vieweg und Sohn. — 468 S.

2. Fliedner, C.: *Aufgaben aus der Physik nebst einem Anhange, physikalische Tabellen enthaltend.* 6. verb. und verm. Aufl. Das. 1880. — 132 u. 33 S.

3. — — *Auflösungen zu den Aufgaben aus der Physik.* 6. verb. u. verm. Aufl. Das. 1880. — 191 S.

Die zweite Auflage des schon bei seinem ersten Erscheinen vielfach günstig beurteilten Lehrbuchs ist eine verbesserte, sowohl durch Aufnahme einer gröfseren Zahl von praktischen Anwendungen als namentlich auch durch Zufügung eines Beweises zum Foucaultschen Pendelversuch, der nach Lionville unter Benutzung einer Andeutung Arago's gegeben ist und auf Ersetzung der Drehung um eine Achse durch die Drehungen um zwei zu einander senkrechte Achsen beruht. Der Beweis ist bei völliger Strenge so einfach, dafs man dem Vf. für die Einführung desselben in den Unterricht Dank wissen mufs. Von den Vorzügen des Buches mag nochmals die musterhafte Behandlung des mechanischen Teils hervorgehoben werden, der sich durch Klarheit der Begriffsbestimmungen und Eleganz der Darstellung auszeichnet. Die Abschnitte über das Kräftemafs, über das Gesetz von Aktion und Reaktion, über die Schwungkraft dürften schwerlich in einem anderen Lehrbuch so lichtvoll und gründlich behandelt sein wie hier. Die Ableitung des Hebelgesetzes aus den Gesetzen der Drehkräfte ist sachgemäfs und verdient allgemeinere Beachtung.

Dafs neben der mathematischen Behandlungsweise die experimentelle zu sehr in den Hintergrund tritt, ist schon in der Besprechung der ersten Auflage (C.-O. 1877, S. 317) bemerkt worden; man mufs dem Vf. aber zugestehn, dafs sein Verfahren nicht aus mathematischer Überhebung oder aus Mifsachtung der induktiven Methode, sondern aus dem Streben nach Gründlichkeit und nach Vertiefung dieser Methode hervorgegangen ist. In dieser Richtung ist z. B. die Darstellung der Pendelgesetze § 56—58 mustergültig. Wird auf solcher Grundlage die Lehre von der Bewegung bis zu den Kepplerschen Gesetzen und der Newtonschen Gravitationslehre durchgeführt, so ist davon, wie der Vf. mit Recht sagt, ein höherer Erfolg für die allgemeine Bildung zu erwarten, als von einer Überfülle vereinzelter mathematischer Sätze und Aufgaben von lediglich formalem Interesse. — Auch die übrigen Gebiete der Physik sind in gleichem Sinne behandelt. Die experimentellen Partieen sind kurz gefafst und bieten für den Unterricht an Realgymnasien kaum den erforderlichen Stoff, wenn nicht etwa die dem Lehrer dadurch gebotene Freiheit der weiteren Ausführung in Anschlag gebracht wird. Manche Auseinandersetzungen übrigens, wie die zum Voltaschen Grundversuch, dürften selbst weitgehenden Ansprüchen genügen; es verdient auch Beifall, dafs bei der Erklärung der galvanischen Ketten nur die Thätigkeit elektromotorischer Kräfte zwischen Metallen und Flüssigkeiten vorausgesetzt wird. Einige Bemerkungen, die dem Ref. aufgestofsen sind, finden vielleicht bei einer neuen Auflage Berücksichtigung. Die bei der Auseinandersetzung über die Konstitution der Magneten (§ 223) erörterte Wirkung der Molekularmagneten bezieht sich allenfalls auf ein unmagnetisches Eisenteilchen, nicht auf einen nordmagnetischen Pol. Mehr formaler Art ist ein Versehen S. 371, wo die Ablenkung der Winde mit der Änderung der Schwingungsebene des Pendels verglichen wird. S. 127 ist Galilei

fälschlich zum luftleeren Raum citiert. S. 133 ist bei Berechnung der barometrischen Druckabnahme 773 statt 770 zu setzen, was das Resultat nur unbedeutend beeinflufst. Der elementare Beweis (§ 7) dafür, dafs bei krummliniger Bewegung kein Verlust an Geschwindigkeit stattfindet, ist nicht ganz streng und bliebe besser ganz weg.

Die „Aufgaben" desselben Verf. samt den zugehörigen „Auflösungen" sind bereits in 6 Auflagen erschienen und zeigen dadurch am besten, eine wie beifällige Aufnahme sie gefunden haben. Sie bilden eine wesentliche Ergänzung zum Lehrbuch und machen mit diesem zusammen ein sehr empfehlenswertes Unterrichtsmittel aus.

4. Krebs, G.: *Grundrifs der Physik für höhere realistische Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung.* Mit gegen 600 Abbildungen im Text und einer Spektraltafel. Leipzig, 1882, Veit u. Co. — 616 S.

Über seine Grundsätze bei Abfassung des vorliegenden Lehrbuchs spricht sich der Vf. in der Vorrede dahin aus, dafs beim ersten Unterricht in der Physik die Kenntnis der Thatsachen das Fundament bilden müsse; er erkennt den Hauptnutzen der Naturwissenschaft darin, „dafs sie den Schüler gewöhnt, nur auf Grund wohlerkannter Thatsachen und mit voller Objektivität zu urteilen und zu schliefsen". Dieser besonnenen Ansicht entspricht auch der Grundrifs, dessen Stärke in möglichst exakter und vollständiger Zusammenstellung des für Schulen irgend brauchbaren Materials besteht, sodafs er quantitativ das Lehrbuch von Fliedner erheblich übertrifft, zumal auch ein besonderes Kapitel der Meteorologie und ein Anhang von 77 Seiten der mathem. Geographie und Astronomie gewidmet sind. Wie vorsichtig der Vf. ist, sobald es sich nach seiner Meinung um nicht unmittelbar Thatsächliches handelt, erkennt man aus dem Satz „Alle Veränderungen in der Natur entstehen *nach der Meinung der Naturforscher* durch die Einwirkungen der Körper aufeinander" (S. 2). Von Tycho de Brahe heifst es, er *„soll die Ansicht gehabt haben,* alle Planeten kreisten um die Sonne und diese mit ihnen um die Erde" (S. 588). Aber selbst einer so nüchternen und nach Korrektheit strebenden Darstellung wie der des Vf. ist es nicht möglich gewesen, Ungenauigkeiten des Ausdrucks ganz zu vermeiden, wiewohl dieselben geringfügig sind. Mehr als die eben citierten hätte der folgende Satz einer Einschränkung bedurft: „Denkt man sich die Teilung noch weiter fortgesetzt, so *mufs* man schliefslich auf Teilchen kommen, welche u. s. w." (S. 5). Auch ist dem Vf. noch ein Satz entschlüpft wie dieser: „Die Stücke (einer zerbrochenen Siegellackstange) *wollen* nicht aneinander haften" (S. 9).

Die Mechanik ist recht ausführlich behandelt; wie bei Fliedner geht derselben ein phoronomischer Abschnitt voraus. In der Statik und Dynamik ist, dem Zwecke des Buches entsprechend, dem rechnenden Teil eine gröfsere Ausdehnung gegeben. Die Kräftepaare sind in gröfserem Umfange berücksichtigt als bei F., und die Gesetze der Drehkräfte sind auf diese zurückgeführt. Die Lehre von den Maschinen ist im Anschlufs an die Reuleauxschen Aufstellungen erweitert. Dagegen sind die Beziehungen von Kraft und Masse nicht so eingehend erörtert wie bei F. (wobei sich übrigens der Vf. die

Einführung des absoluten Systems von Masse und Gewicht an Stelle des irdischen als Vorzug anrechnet); auch ist die Atwoodsche Fallmaschine, die dort schon auf den ersten Seiten beschrieben wird und zur Verdeutlichung jener Beziehungen so überaus zweckdienlich ist, erst 60 Seiten später aufgeführt. Das Prinzip von der Gleichheit der Aktion und Reaktion ist unnötiger Weise komplizierter als bei Newton formuliert, indem das Gesetz der Wirkung überhaupt (eigentlich das Trägheitsgesetz) damit verbunden wird: „Jede Kraft, welche an einem Körper A wirkt, geht von einem andern Körper B aus“ u. s. w. Bei der Centrifugalkraft hat der Vf. die von Fliedner scharfsinnig betonte Unterscheidung von gleichförmiger Kreisbewegung und kontinuierlicher Drehkraftwirkung unbeachtet gelassen; auch der Foucaultsche Pendelbeweis ist in der herkömmlichen unstrengen Form beibehalten.

Die übrigen Abschnitte sind ebenfalls mit möglichster Heranziehung der Mathematik bearbeitet, zugleich aber mit einer Fülle von Erfahrungsmaterial ausgestattet. In ersterer Hinsicht mag von dem vielen Wohlgelungenen, was der Vf. neu hinzugefügt hat, namentlich die Behandlung einiger Punkte aus der mechanischen Wärmetheorie sowie die Auseinandersetzung über das Ohmsche Gesetz und das Stromgefälle genannt werden. Musterhaft sind auch die Erläuterungen zum absoluten Nullpunkt der Temperatur und zu Kirchhoffs Absorptionsgesetz. Weniger allgemeinen Beifall wird der Beweis von Radau und Kefsler zum Minimum der prismatischen Ablenkung finden, und die Ableitung der Formel für die Geschwindigkeit der Wellen in elastischen Medien (die sich auch in anderen Lehrbüchern findet), kann nicht in allen Teilen Anspruch auf Strenge machen. Zu den Druckfehlern dürfte es zu rechnen sein, dafs beim Buffschen Versuch (S. 375) Kupferplatte statt Zinkplatte gesetzt ist, ebenso dafs die Gröfse des Spiegelbildes in Fig. 303 nicht dem im Text abgeleiteten Gesetz entspricht.

Eine rühmenswerte Eigenschaft des Buches ist es, dafs eine gröfsere Anzahl von wichtigen Apparaten und Maschinen beschrieben und abgebildet sind, denen man weniger oft in Lehrbüchern begegnet, so die Wassersäulenmaschine, der Schmidtsche Wassermotor, der Sparmotor, das selbstregistrierende Barometer, Hefners magnetelektrische Maschine u. a. Auch die recht brauchbaren Apparate, die der Vf. selbst zur Demonstration der Zusammensetzung und Zerlegung der Kräfte, zur Wirkung galvanischer Ströme auf einander und zur elektromagnetischen Rotation konstruiert hat, verdienen Beachtung. Zu den historischen Nachweisen des Vf. mag erwähnt werden, dafs der telegraphische Apparat von Sömmering in seiner überlieferten Form (nach Elektrot. Ztschr. 1881) nur aus einem einzigen Gefäfs bestand, in welchem sich, wenn ich nicht irre, 24 Paare von Poldrähten befanden. Eine wunderliche Entstellung ist dem Vf. mit der bekannten florentiner Brunnenmacheranekdote begegnet; dafs Galilei seinen Schüler Torricelli geschickt habe, um den Grund der bemerkten Erscheinung zu erforschen, ist in dieser Form sicher unrichtig.

Vielen Paragraphen sind einfache Aufgaben für die Rechnung beigefügt, was dem Buche nur zur Empfehlung gereichen kann. Nach allem Gesagten wird ersichtlich sein, dafs der Grundrifs den Bedürfnissen realistischer Lehranstalten in hervorragendem Mafse gerecht wird und auch

weitgehende Forderungen in Bezug auf den Umfang des gebotenen Materials befriedigt.

5. Boymann, J. R.: *Lehrbuch der Physik für Gymnasien, Realschulen und andere höhere Lehranstalten.* Mit 310 in den Text eingedruckten Holzschnitten und einer Spektraltafel. 4. Auflage, besorgt von Dr. Carl Werr. Düsseldorf, 1882, Schwann'sche Verlagshandlung. — 460 S.

6. Münch, P.: *Lehrbuch der Physik.* Mit 319 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Spektraltafel. 7. Auflage. Freiburg i. B., 1882, Herdersche Verlagshandlung. — 442 S.

No. 5 ist in verbesserter und vermehrter Auflage erschienen, die Zufügungen beziehen sich namentlich auf die praktischen Anwendungen des Galvanismus. No. 6 hat nur kleinere Zusätze erfahren und hat vor dem ersteren Lehrbuch einen Anhang über mathematische Geographie voraus, der sich durch geschickte Gruppierung des Stoffes empfiehlt. Zur Charakterisirung beider diene ihre Auffassung des Naturgesetzes, das von Boymann als „bestimmte unwandelbare Regel" bezeichnet wird, während es nach Münch „die genaue (mathematische) Beziehung zwischen den veränderlichen Gröfsen enthält, welche eine Erscheinung bedingen". Demgemäfs bietet No. 5 eine übersichtliche Zusammenstellung der physikalischen Erscheinungen etwa in der Weise des vielgebrauchten Koppeschen Lehrbuchs, ohne die üblichen mathematischen Ableitungen einfachster Art zu übergehen. Bei dem ersten Satze der Einleitung: „Unter Natur versteht man die Gesamtheit des sinnlich Wahrnehmbaren, insofern dasselbe ohne Zuthun des Menschen sich offenbart" ist übrigens zu verwundern, dafs derselbe durch mehrere Auflagen hindurch unangefochten stehen geblieben ist. No. 6 ist reicher an mathematischen Entwicklungen und weist manches Originellere auf, wie den Satz vom Mittelpunkt der Resultierenden im Kräfteparallelogramm, die eingehende Diskussion der Capillarität, die Berechnung des hydraulischen Druckes und Stofses und die Ableitung der Lage des Divergenzpunktes gebrochener Strahlen. Ein Mangel ist, dafs über die Methoden zur Bestimmung des mechanischen Wärmeäquivalents nichts Ausführlicheres mitgeteilt wird. Beide Lehrbücher, die sich wohl einer gewissen lokalen Beliebtheit erfreuen, haben Vorzüge, welche sie als brauchbare Unterrichtsmittel erscheinen lassen; das von M. zeigt auch die den Bestimmungen des österreichischen Unterrichtsministeriums entsprechende gefällige typographische Ausstattung. Das Kapitel über die chemischen Erscheinungen in No. 5, das nicht einmal die Metalle enthält, ist, ebenso wie der Anhang über die Grundlehren der Chemie in No. 6, für Realanstalten mindestens überflüssig.

7. Krist, Jos. *Anfangsgründe der Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen, besonders der Gymnasien.* 11. Aufl. Mit 210 Holzschnitten. Wien 1882, W. Braumüller. — 224 S.

8. — — *Anfangsgründe der Naturlehre für die Unterklassen der Realschulen.* Mit 232 Holzschnitten. Wien, 1881, W. Braumüller. — 248 S.

Im Anschlusse an die auf österreichischen Mittelschulen vorgeschriebene

Teilung des physikalischen Unterrichts in eine Unter- und Oberstufe sind die beiden vorliegenden Lehrbücher nur für die Unterklassen dieser Anstalten bestimmt und beschränken sich demgemäfs auf die elementare und experimentelle Seite des Gegenstandes. Das erste, besonders für Gymnasien bestimmte, hat schon früher in deutschen Fachzeitschriften lobende Anerkennung gefunden, die es auch in dieser neuen Auflage durch die klare Darstellung der Thatsachen und die sorgfältige Fassung der daraus gezogenen Folgerungen wohl verdient. Auch die Erklärungen und Definitionen sind fast durchweg von erfreulicher Strenge; eine Ausnahme findet sich bei der Teilbarkeit, die zufolge einer in österreichischen Lehrbüchern nicht seltenen sorgloseren Handhabung der Sprache als „die Möglichkeit, die Materie mechanisch zu teilen" erklärt wird. Von solchen sprachlichen Verstöfsen ist das Buch sonst ziemlich frei.

In den einleitenden Kapiteln werden die Haupterscheinungen der Schwere, der Wärme und der Wirkungen der Molekularkräfte, dann auch die chemischen Grunderscheinungen behandelt. Namentlich die letzteren haben in der neuen Auflage mehrere wohlangebrachte Kürzungen erfahren; auch in der ersteren hätte das vom Schwerpunkt Gesagte wegbleiben müssen (was in No. 8 auch der Fall), das von der spezifischen Wärme fehlen können, und überhaupt hätte manche Verweisung unterbleiben sollen, die erst im Oberkursus oder in einem späteren Kapitel ihre Begründung oder genauere Formulierung findet; (z. B. gehören die Ausführungen über die Gröfse des Luftdrucks nicht in die Einleitung), während man sonst mit der Voranstellung einer Anzahl von grundlegenden Begriffen einverstanden sein kann. Die folgenden Kapitel enthalten der Reihe nach die Mechanik der festen Körper, die Lehre von den flüssigen und luftförmigen Körpern, Schall, Licht, Magnetismus und Elektrizität. Auch hier findet sich Manches, was besser der Oberstufe vorbehalten bliebe, so die Gesetze der Gravitation, der magnetischen und elektrischen Anziehung, namentlich aber die genauere Darstellung der Wirkung von sphärischen Spiegeln und Linsen. Infolge der Vorwegnahme des Gravitationsgesetzes erscheint die Newtonsche Berechnung des Falles des Mondes gegen die Erde (S. 85), in falscher Beleuchtung, nämlich als Deduktion aus dem 80 Seiten vorher ausgesprochenen Gesetze von der quadratischen Abnahme der Anziehung; in induktivem Sinne hätte vielmehr auf den dadurch erst geführten Nachweis der Übereinstimmung von kosmischer und irdischer Anziehung hingewiesen werden sollen. Ein ähnliches Beispiel von völliger Umkehrung des Sachverhalts ist durch die schon erwähnte Vorwegnahme der Gröfse des Luftdrucks veranlafst; nachdem angegeben, dafs der Luftdruck, „wie wir später sehen werden", 1,033 kgr. beträgt, wird hinzugefügt: „Weil das Gewicht einer Quecksilbersäule von 76 cm. Höhe und 1 qcm. Basis 1,033 kgr. beträgt, so drückt dieselbe auf ihre Basis so stark, wie die Luft auf 1 qcm. Man sagt daher auch, der Luftdruck ist gleich dem Drucke einer vertikalen Quecksilbersäule von 76 cm. Höhe". Diese Folgerung ist eine rein formale und entspricht nicht der sonstigen durchaus sachlichen Behandlungsweise des Buches. Erheblichere Einwendungen lassen sich gegen die experimentelle Begründung derjenigen Gesetze machen, die

nicht qualitative Beziehungen, sondern quantitative Verhältnisse angeben, wie die Gesetze des freien Falls, der Pendelbewegung und des Hebels. Diese Einwendungen sind aber prinzipiellerer Art und treffen nicht den Verf. allein, sondern eine weitverbreitete Ansicht, welche mit einem einzigen Zahlenbeispiel etwa das Hebelgesetz schon bewiesen zu haben glaubt. Gerade in der präzisen Darstellungsform des Verf., in welcher der Versuch jedesmal dem Gesetz vorausgeht, springt das Mifsverhältnis deutlich in die Augen zwischen der Prämisse „20 dgr. im Abstande 4 und 10 dgr. im Abstande 8 halten einander das Gleichgewicht“ — und der Konklusion „also herrscht am Hebel Gleichgewicht, wenn die Produkte von Kraft und Hebelarm gleich sind“. Von diesen Gesetzen sollte auf der Unterstufe nicht mehr geboten werden, als ohne das bedenkliche Hilfsmittel eines verallgemeinernden induktiven Schlusses erreicht werden kann; es bleibt noch genug des Lehrreichen und wirklich Geistbildenden übrig. Dafs die Sätze vom Gleichgewicht auf der schiefen Ebene, am Keil und an der Schraube dem Normallehrplan für österr. Realschulen gemäfs in beiden Lehrbüchern in Wegfall gekommen sind, ist nach dem Gesagten durchaus nicht als Verlust zu betrachten. Dagegen vermifst man in der neuen Auflage ungern die Tabelle der spezifischen Gewichte, die früher dem Kapitel VII beigefügt war. Auch fehlt noch immer in § 73 die Definition der Geschwindigkeit bei ungleichförmiger Bewegung.

Der für Realschulen bestimmte Leitfaden No. 8 stimmt im wesentlichen auch dem Wortlaut nach mit dem vorigen überein und ist gemäfs dem erwähnten Normallehrplan bearbeitet, weshalb der Verf. auch Einwürfe gegen das Buch als in erster Linie gegen die Instruktion gerichtet angesehen wissen will. Die Unterschiede bestehen zum Teil darin, dafs einzelne Versuche (z. B. zur Spannkraft der Gase, zur Theorie der Elementarmagneten) hinzugefügt oder einzelne Gegenstände weiter ausgeführt sind (z. B. Elasticität, Luftströmungen, Wasserdämpfe in der Atmosphäre, elektrische Spitzenwirkung). Dafs im Anschlusse an das (ebenfalls neu eingefügte) Manometer das Mariottesche Gesetz ausführlicher behandelt ist, verdient ebenso Billigung, wie die erweiterte Darstellung der Beziehungen von Kraft, Gewicht und Masse (S. 100 und 120). Der Paragraph über die Messung bewegender Kräfte ist gleichfalls neu, gehört aber nicht in den Unterkursus. Dem Kräfteparallelogramm ist mit Recht die Lehre von der Zusammensetzung und Zerlegung der Bewegungen vorausgeschickt. Weggelassen ist andererseits der chemische Abschnitt; doch ist nicht ersichtlich, warum auch die chemischen Wirkungen der Elektrizität (Ozon) weggeblieben sind, da doch die chemischen Wirkungen des galvanischen Stroms (auch das Voltameter ist neu hinzugekommen) nicht fehlen. Von Apparaten ist Bohnenbergers Elektroskop nicht aufgenommen, während es in No. 7 beschrieben und zum direkten Nachweis der elektrischen Ladung der Pole benutzt wird. Ferner hat die Anordnung des Buches hauptsächlich dadurch eine Änderung erfahren, dafs Magnetismus und Elektrizität, der Instruktion gemäfs, vor die übrigen Kapitel des speziellen Teils getreten sind. In die allgemeine Einleitung sind auch Paragraphen über Beweglichkeit, Trägheit, Masse eingeschoben worden, was später in der Mechanik mehrfache Rückverweisungen

und dadurch unnötige Zersplitterungen zur Folge hat, die den Zusammenhang der Darstellung beeinträchtigen (No. 7 ist von diesem Mangel frei). Die Anordnung der Versuche mit der Fallmaschine ist verschlechtert; auch die dabei gegebene Definition der gleichförmig beschleunigten Bewegung ist infolge dessen inkorrekter geworden als in No. 7. Dafs die Zusammensetzung paralleler Kräfte vor dem Hebel behandelt wird, ist eine an sich nicht unberechtigte, doch in einer wenig empfehlenswerten Weise durchgeführte Änderung, da bei den zugehörigen Versuchen die Hebelgesetze mit vorausgesetzt werden. Dafs die Erklärung der konstanten galvanischen Kette weggeblieben und die Obertöne in der Akustik unerwähnt gelassen sind, ist wohl auch der Instruktion zuzuschreiben; der Versuch über die Partialtöne schwingender Saiten ist gleichwohl beibehalten, es hätte aber nicht die (in No. 7 auch ausgemerzte) Fassung stehn bleiben dürfen: „die Saiten teilen sich von selbst in eine gewisse Anzahl gleicher Teile". Im ganzen betrachtet ist No. 8 zwar etwas reichhaltiger als No. 7; doch scheinen den Ref. die sonstigen Abweichungen meist so wenig glücklich, dafs er dem letzteren auch für Realschulen den Vorzug geben möchte. Die in No. 8 zu einzelnen Entdeckungen gegebenen historischen Skizzen fehlen zwar in in No. 7; aber diesem Mangel läfst sich leicht durch Zufügungen im Unterricht selbst abhelfen.

Beide Bücher empfehlen sich durch einen stärker als üblich durchschossenen Druck, der für das Auge sehr angenehm ist, und durch eine ansprechende Ausstattung.

9. Müller, J.: *Grundrifs der Physik und Meteorologie.* 13. verm. u. verb. Aufl., bearbeitet von E. Reichert. Mit 622 Holzstichen und einer Spektraltafel. Braunschweig, 1881. Fr. Vieweg & Sohn.

Diese neue Auflage des weit verbreiteten Grundrisses ist nach dem Tode des verdienstvollen Verf. von Reichert bearbeitet worden; die Änderungen, die der Herausgeber vorgenommen, wie die strengere Unterscheidung von Atom und Molekül, die Darstellung der Grundbegriffe von Kraft und Arbeit, die Beschreibungen neuerer Apparate, sind dem Geiste des Buches angemessen. Das Prinzip der virtuellen Geschwindigkeiten dagegen, das ebenfalls neu hinzugefügt ist, pafst weniger in den Rahmen des Ganzen, zumal dasselbe weder streng abgeleitet noch zu neuen Folgerungen benutzt wird.

Im übrigen kann der 1846 zum ersten Male erschienene Grundrifs, der für die meisten neueren Lehrbücher in vieler Hinsicht vorbildlich geworden ist, auch heute noch die Konkurrenz mit seinen zahlreichen Nachfolgern erfolgreich aufnehmen; er hält sich gleich weit von einer abstrakt deduktiven wie von einer unvollkommen induktiven Lehrweise entfernt und lehrt den Zusammenhang kennen „zwischen den Thatsachen und den aus logischer Kombination der Thatsachen hervorgegangenen Vorstellungen über die Ursachen und den Zusammenhang der Erscheinungen". Überall wo keine weitergehende Anforderungen an mathematische Behandlung des Gegenstandes gestellt werden, ist der Grundrifs daher in jeder Beziehung zu empfehlen.

C. Programmschau (1882).

I. Bayern.

1. *München*, Kreisrealschule. Über den Zusammenhang der christlichen Kunst mit der antiken. Von Dr. Hans Reidelbach.

2. *Traunstein.* Die Flora von Traunstein. Schlufs 573—760.

3. *Straubing.* Der Boden, seine Veränderlichkeit und Beziehung zur Pflanzenwelt, von Dr. L. Raab.

4. *Regensburg.* Kreisrealschule. Georg Sebastian Plinganser, von Joh. Nep. Schwäbl.

5. *Augsburg.* Kreisrealschule. Augsburg und der Reichstag des Jahres 1530, von Ludwig Simmet. I. Vom Ausschreiben des Reichstages bis zur Ankunft des Kaisers in Augsburg.

6. *Hof.* Die horizontale Gestalt und Beschaffenheit Europas und Nordamerikas. Eine vergleichende Studie von Valentin Ullrich.

7. *Rothenburg a. d. T.* Philipp Wackernagel in seiner Bedeutung als Realschulmann und Lehrer des Deutschen. Ein Spiegelbild aus dem Schulleben der Gegenwart von Theodor Bischoff.

8. *Kissingen.* Der fränkische Saalgau und dessen frühere Ortschaften, von M. Stöger.

9. *Kitzingen am Main.* Die Vorübergänge der Venus vor der Sonne mit besonderer Berücksichtigung des Vorüberganges am 6. Dezember 1882, elementar behandelt von G. Effert.

10. *Freising.* Das Imaginäre in der analytischen Geometrie und das Problem des Durchgangs des elektrischen Stromes durch eine Metallplatte von W. Fr. Schüler.

11. *Bamberg.* Über Relationen zwischen Klassenzahlen binärer quadratischer Formen von negativer Determinante, von Dr. Joseph Gierster.

12. *Würzburg.* Kreisrealschule. Abhandlungen aus dem Gebiete der Mathematik, von Friedrich Mann. 1. Über das Umformen der geometrischen Eigenschaften. 2. Die einfachste graphische Lösung der axonometrischen Grundaufgaben.

Diesem Verzeichnisse lassen wir einige Bemerkungen folgen. Etwa ein Vierteil der bayerischen Realschulen (12 von 46) hat in dem Jahre 1882 wissenschaftliche Beigaben zu den Schulberichten geliefert. Sie verteilen sich fast auf alle Hauptfächer des Unterrichtes; nur die fremden Sprachen sind, wie in den meisten früheren Jahren, leer ausgegangen.

1. Das Münchener Programm gibt auf 73 Seiten eine Darstellung der altchristlichen Bauwerke. Mit rühmlicher Sachkenntnis wird unter Beiziehung einer reichen Litteratur, aber durchaus selbständig, nachgewiesen, wie sich in allen alten Bauwerken der christlichen Kirche, besonders in der Basilika, das antike Vorbild erkennen lasse. Erst nach Ablauf eines Jahrtausends tritt in der christlichen Architektur ein echt christlicher Geist mit selbständiger Formensprache hervor. Wir dürfen diese Abhandlung als einen dankenswerten Beitrag zur Kunstgeschichte betrachten. Die Korrektur des Druckes ist leider nicht sorgfältig.

Von den Oberschulbehörden wurden den Lehrern wiederholt Auszüge aus gröfsereen Werken oder populäre Umschreibungen wissenschaftlicher Monographieen zu Schulprogrammen empfohlen. Wird durch solche Arbeiten gerade nichts Neues zu Tage gefördert, so kann doch der Unterricht oder die Jugend aufserhalb der Schule daraus Nutzen ziehen. Unter den vorliegenden Programmen fallen mehrere in diese Klasse. Die Biographie Plingansers (4), der in dem Aufstande Niederbayerns gegen Österreich im Spanischen Erbfolgekriege glänzend hervortritt, gehört der Spezialgeschichte an; er lebt noch im Andenken des bayerischen Volkes fort, doch sind seinem Bilde verschiedene, ja widersprechende Züge aufgedrückt. Herr Schwäbl hat sich die Aufgabe gestellt, die Widersprüche nachzuweisen und die reine Gestalt ans Licht zu bringen. Demgemäfs war der Student von Pfarrkirchen, der jugendliche Landesverteidiger, echter Patriot, nicht unentschlossen, wankelmütig oder gar treulos, wenn auch nicht ein Held im Sinne des Altertums. Es wäre eine schöne Aufgabe für Lehrer, nunmehr eine einfache Biographie herzustellen, welche sich für bayerische Lesebücher eignet.

Auch das Augsburger Programm (5) hat sich vorgesetzt, eine bedeutende Epoche in einen engen Rahmen zu fassen. Indes ist der Reichstag von Augsburg im Jahr 1530 so oft und für verschiedene Zwecke, zugleich so gut erzählt und beschrieben worden, dafs eine neue Bearbeitung dieses Gegenstandes nicht eine leichte Aufgabe ist. Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung liegen hier nicht vor, obwohl der Verf. des Programms hie und da aus Archiven und geschriebenen Chroniken zu schöpfen scheint. Da wir bis jetzt nur die Einleitung erhalten haben, so ist das Urteil über den Wert der Arbeit zu vertagen.

Die Studie von Ullrich (6) ist eine ungemein fleifsige Arbeit, Reproduktion aus der gesamten neueren geograpischen Litteratur, tief ins Einzelne dringend, so dafs nur wenige Lehrer imstande sein werden, mit ihrem Apparate zu allen Inseln und in alle Buchten zu folgen. Für den Unterricht ist reiche Ausbeute nahe gelegt. Für ein Programm scheinen mir 88 Seiten die Grenzen überschritten.

Das Straubinger Programm (3) geht auf Liebigs agrikulturchemische Studien zurück, beschränkt sich aber auf elementare Belehrung, welche bereits sehr gut in den Schriften von A. Bernstein und in den landwirtschaftlichen Lesebüchern von Fraas und Tschudi zu finden ist.

Die Realschule zu Rothenburg (7) gibt auf 24 Seiten einen gedrängten Auszug aus der Biographie Ph. Wackernagels, welche L. Schulze i. J. 1879 herausgegeben hat. Dem Unterricht in der Muttersprache widmet das Programm besondere Rücksicht, doch vermifst man an mehreren Stellen genaue Kenntnis der thatsächlichen Verhältnisse. Auch Lücken lassen sich in dem Programme entdecken. Höchst auffallend und störend sind die Druckfehler; für einen solchen Grad von Sorglosigkeit hört die Nachsicht auf.

Kissingen (8). Seitdem Ritter von Lang die bayerischen Gaue zu beschreiben unternommen hat (1830), sind besonders durch die Bavaria mehrere Landesteile nach ihrer kulturhistorischen Entwicklung genau dargestellt worden. Einen neuen Beitrag liefert das Kissinger Programm, welches nicht blofs den Bewohnern des Saalgaues, sondern allen Freunden der bayerischen

Landeskunde willkommen sein wird. Eine einfache Karte dient zur Veranschaulichung.

Kitzingen (9). Der am 6. Dez. 1882 bevorstehnde Vorübergang der Venus vor der Sonnenscheibe wurde bereits von Friesach (Wien 1881) vorausberechnet. Das Kitzinger Programm zählt zu den Schriften zweiten Ranges, indem es unter Benutzung wissenschaftlicher Arbeiten sich dem populären Bedürfnisse dienstbar machen will. Allein ohne mathematische und astronomische Vorbildung wird wohl kein Leser imstande sein, sich eine bestimmte Vorstellung von der Aufgabe zu machen, geschweige den Berechnungen zu folgen, die nicht umgangen werden konnten. F—f.

2. Kgr. Sachsen.

Annaberg. RS. I. O. nebst Progymn. Dir. Prof. Berlet. Abh. von Obl. Bartsch: „Sächsische Kleiderordnungen aus der Zeit von 1450—1750 (1. Heft). 17 L. 172 Sch. 9 Abit.

Bautzen. RS. II. O. Dir. Dr. Vollhering. Abh. von Oberl. Hunger: „Über einige vivipare Pflanzen und die Erscheinung bei denselben". 11 L. 175 Sch. 5 Abit. (2 RS. I. O., 1 Beamter, 1 Offizierst., 1 Kaufmannst.).

Borna. RS. I. O. Dir. Prof. Dr. Klotzsch. Abh. von Oberl. Schöne: „Die physische Beschaffenheit der Sonne". 13 L. 150 Sch. Abit. Ostern 1881 11 (4 neuere Spr., 3 Math. u. Naturw., 1 Gesch. u. Geographie, 2 Postf., 1 Steuerf.)

Chemnitz. RS. I. O. Dir. Dr. Pflüger. Abh. v. Oberl. Wiedow: „Über die Krümmungsstärke der Kurven und der doppelt gekrümmten Linien". 22 L. 348 Sch. 16 Abit. (4 neuere Spr., 2 Steuerf., 2 Postf., 2 Bauf., je 1 Bergwiss., Chemie, Offizierst., Naturw.)

Döbeln. RS. I. O. und Landwirtschaftsschule. Dir. Prof. Dr. Stöfsner, Abh. von Oberl. Stübner: „Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des Vorkeims der Polypodiaceen". 19 L. 190 Sch. 13 Abit. (4 Forstf., 2 Postf. 2 Steuerf., je 1 Bergt., neuere Spr., Hochbau, Ingenieurf.)

Dresden-Neustadt. RS. I. O. Dir. Prof. Dr. Niemeyer. Abh. v. Oberl. Büsching: „Kurze biblische Geographie von Palästina". 22 L. 330 Sch. 29 Abit. (6 Polytechn., 4 Postf., 4 Steuerf., 3 Chemie, 2 Forstak., je 1 Tonk., Kriegerber., Kaufm., deutsche Philologie, Marine, Jura, mod. Spr., Bergakad., Math., Naturw.)

Dresden-Altstadt. RS. I. O. Dir. Prof. Vietor (†). Abh. v. Oberl. Dr. Dolch: „The Love of Nature in the Early English Poetry". 26 L. 411 Sch. 17 Abit. (je 2 tech. Chemie, Berging., Postf., Math., Officierst., je 1 Deutsch und Gesch., Forstw., Marine, Maschinenbauing., Math. und Phys., Steuerf., Buchh., Schiffsbau).

Dresden-Friedrichstadt. RS. II. O. m. Progymn. Dir. Dr. Krumbiegel. Abh. von Oberl. Gäbler: „Über den Panamakanal". 17 L. 205 Sch. 1881 4 Abit. (2 Kaufm., 1 Photogr., 1 Buchh.)

Frankenberg. RS. II. O. mit Progymnasium: Dir. Dr. Scholtze. Abh. von Dr. Schwenke: „Über das Gerundium und Gerundivum bei Caesar und Cornelius Nepos". 10 L. 93 Sch. 5 Abit. (3 Kaufm., 1 Landw. 1 Realschule I. O.)

Freiberg. RS. I. O. Dir. Prof. Pachaly. Nachzuliefernde Abh. von Oberl. Krause: „Beiträge zur Würdigung Fenelons". 16 L. 158 Sch. 12 Abit.

Glauchau. RS. II. O. Dir. Prof. Acker. 8 L. 119 Sch. 6 Abit. 1881 (2 Kaufm., je 1 Schreiber, Musterzeichner, Bautechniker, Realsch. I. O.)

Grimma. RS. II. O. mit Progymn. Dir. Schieck. 9 L. 144 Sch. 5 Abit.

Grossenhain. RS. II. O. Dir. Dr. Kober. Abh. von Oberl. Schuberth: „Ist Nicolaus von Clemanges Verfasser des Buches: de corrupto ecclesiae statu?) (Schulnachr. nicht in die Hand bekommen).

Krimmitzschau. RS. II. O. Dir. Albrecht. 9 L. 129 Sch. 10 Abit. (2 nach Kl. I A, 4 Kaufm., je 1 RS. I. O., Gewerbesch., Färber, Oekonom),

Leipzig. RS. I. O. Dir. Prof. Giesel. Abh. v. Obl. Dr. Grabau: „Über die Spiralen der Konchilien mit besonderer Bezugnahme auf die Naumannsche Konchospirale". 28 L. 481 Sch. 1881 28 Abit. (5 Postf., je 3 Math. u. Naturw., Handel, Steuerd., Chemie, je 2 neuere Spr., Jura, je 1 Reichsbankd., Maschinentechnik, Militaird., Naturw., Bauf., Forstf., Medicin).

Leipzig. RS. II. O. Dir. Dr. Pfalz. Abh. von Obl. Dr. Simroth: „Über das Nervensystem und die Bewegung der deutschen Binnenschnecken". 21 L. 490 Sch. Abit. 37 (23 Kaufm., je 3 Droguist, Bauf., je 2 Oekonom, Buchh., je 1 Gärtner, Exped., Maschinening.)

Löbau. RS. II. O. Dir. Dr. Prietzel. 9 L. 108 Sch. 1881 3 Abit. (je 1 Mititair, Pharmacie, Kaufm.)

Meissen. RS. II. O. mit Progymn. Dir Dr. Loose. Abh. von Oberl. Wolff: Quaestiones Jophonteae". 15 L. 210 Sch. 1881 2 Abit. (1 Realschule I. O., 1 Landw.) — Die Schule organisierte sich als 6 klassige RS. unter Zugrundelegung des Lehrplanes einer RS. I. O. von Sexta bis Obersecunda. Für die oberste Klasse wurden alle Berechtigungen verliehen, welche den nach Unterprima einer RS. I. O. versetzten Schülern zustehen.

Pirna. RS. II. O. mit Progymn. Dir. Dr. Muth. 10 L. 99 Sch. 1881 9 Abit.

Reichenberg i. V. RS. II. O. mit Progymn. Dir. Prof. Dr. Thum. 12 L. 134 Sch. 1881 8 Abit. (5 Kaufm., 2 RS. I. O., 1 Seminar).

Reudnitz. RS. II. O. Dir. Dr. Heubner. 9 L. 166 Sch. 1881 9 Abit. (6 Kaufm., je 1 Gewerbesch., Kunstakad., Buchh.)

Schneeberg. RS. II. O. Dir. Dr. Neesse. 8 L. 85 Sch. 1881 4 Abit.

Stollberg. RS. II. O. Dir. Dr. Gelbe. 8 L. 62 Sch. 1881 5 Abit.

Werdau. RS. II. O. Dir. Schäfer. Abh. von Oberl. Jacobi: „Über Thalbildungen im westlichen Erzgebirge". 9 L. 118 Sch. 1881 3 Abit.

Wurzen. RS. I. O. Dir. Prof. Pötzschke. Abh. von Oberl. Mehner: „Über die älteren Ablagerungen der skandinavisch-sarmatisch-germanischen Diluvialregion". 12 L. 200 Sch. 6 Abit. Die Schule geht in staatliche Verwaltung über und wird allmählich in ein Gymnasium umgewandelt.

Zittau. Gymn. und RS. I. O. Dir. Prof. Dr. Kämmel (†). Beilage: „Heinrich Kämmel, K. Sächs. Schulrat und Dir. des Johanneums zu Zittau. Zum Andenken an einen edlen Verstorbenen für seine zahlreichen Freunde und Schüler". RS. 21 L. 250 Sch. 12 Abit. (4 Postf., 2 Kaufm., je 1 neuere Spr., beschr. Naturw., Steuerf., Bankf.. Forstf., Pharmacie). — Die Trennung der Realschule vom Gymnasium wurde vollzogen.

Plauen i. V. Gymn. u. RS. I. O. Dir. Prof. Dr. Schubart. Abh. von Oberl. Serfling: „Die nordisch-germanische Mythologie und der Mythus von Thor nach der Edda“. 14 L. 136 Sch. 1881 6 Abit. (3 neuere Spr., je 1 Naturw., Postd., Eisenbahnd.)

Zwickau. RS. I. O. Dir. Prof. Dr. Oertel. Abh. von Obl. Deutschbein: „Übersicht über die grammatischen Abweichungen vom heutigen Sprachgebrauch bei Shakespeare. 2. T.“ 23 L. 299 Sch. 23 Abit. (3 Bergwiss., 4 neuere Philol., je 2 Milit., Kaufm., Chemie, je 1 Naturw., Bahnd., Rofsarzt, Math. und Naturw., Landwirtsch., techn. Wissensch., Steuerd., Math. und Phys., Post, unbestimmt).

Dresden-Neustadt. H. Engelhardt.

III. Vermischtes.

1. *S. M. der König von Bayern* hat auch im Jahre 1882 zwei Lehrern für neuere Sprachen ein Reisestipendium von je 900 Mark behufs ihrer weiteren Ausbildung in Frankreich und bezw. England verliehen.

2. *Der dritte deutsche Geographentag* wird stattfinden in Frankfurt a. M., und zwar am 29., 30. und 31. März d. J. Verbunden damit wird sein eine Lehrmittelausstellung.

---

3. *Zwei Oden des Horaz*, verdeutscht von Martin Krummacher.

a. Vides ut alta. I. 9.

Du siehst, wie schneebedeckt in weifsem Glast
Soracte steht, wie ächzend kaum die Last
Die Wälder tragen und vom Frost, dem harten,
Die Ström' erstarrten.

Die Kälte scheuchend, häufe Scheit um Scheit
Auf unsern Heerd, und reichlich sollst bereit
Im Henkelkrug Sabinerwein, vom alten
Thaliarch, du halten.

Den Göttern überlafs das andre nun.
Sie winken, und auf wilder See mufs ruhn
Der Stürme Streit, es regt sich an der Halde
Kein Baum im Walde.

Was morgen sein wird? schlag dir's aus dem Sinn!
Den Tag, vom Glück verliehn, sollst zum Gewinn
Du rechnen und der Liebe dich, dem Reigen
Nicht abhold zeigen.

So lang du grünst und greiser Trübsinn fern
Dir, Knabe, bleibt, sei Feld und Spielplatz gern
Gesucht und Stelldichein und leis Geflüster
Beim Abenddüster.

Dann horche, wie das Mädchen, sanft und keck,
Sich selbst verrät durch Kichern im Versteck;
Dann wird ein Pfand dem Finger unter Küssen,
Dem Arm entrissen.

b. Quis desiderio. I. 24.

Wie wär' unendlich Sehnen nicht erlaubt,
O Muse, mir um solch ein teures Haupt?
Du lehre selbst den Trauerklang der Saiten
Mein Lied begleiten!

So liegt Quinctilius denn in ew'gem Schlaf!
Wann wirst du Einen, der so treu und brav
Zucht, strenges Recht und Wahrheit hält in Ehren,
O Erde, nähren?

Redlicher Männer Thränen flossen viel
Dem Edlen nach; die deinen auch, Vergil!
Vergebens wehrt dein frommes Gottvertrauen
Dem Tod, dem rauhen.

Wenn süfser auch als Thraciens Orpheus du
Hörbar dein Lied den Bäumen sängest zu,
Wird doch zurück das Blut zum nicht'gen Schemen
Sich nicht bequemen.

Denn in der schwarzen Schar mit grausem Stab
Mercur schon unerbittlich treibt hinab.
's ist hart: doch wo die Götter Trost versagen,
Da lern' ertragen.

V. Schul- und Vereinsnachrichten.

1. *Verhandlungen des ersten und zweiten deutschen Geographentages.* Ausführlich erschienen bei Dietrich Reimer. Berlin, 1881/82.

Im Sommer 1880 traten bei Gelegenheit der in Berlin tagenden allgemeinen deutschen Anthropologen-Versammlung Vertreter verschiedener geographischer Gesellschaften Deutschlands zu einer Besprechung zusammen, welche den Zweck hatte, ein engeres Band der Vereinigung zwischen denselben und zwischen den Lehrern und Freunden der Erdkunde überhaupt herbeizuführen. Es wurde beschlossen, in dieser Richtung mit der Abhaltung jährlicher Geographentage zu beginnen. Der erste deutsche Geographentag tagte in der Pfingstwoche am 7. und 8. Juni 1881, in Berlin der zweite in der Osterwoche 1882 an drei Tagen in Halle a. S. Hatte schon der Erfolg des ersten Geographentages den gehegten Erwartungen in schöner Weise entsprochen, nicht sowohl durch die Zahl der Teilnehmer als durch das Interesse, welches die Verhandlungen darboten, so ist der zweite Geographentag durch die überraschend starke und allseitige Beteiligung noch von gröfserem Erfolg begleitet gewesen. Wie es der gesunde Kerngedanke der Geographentage will, überwogen nicht, wie auf den internationalen Kongressen, die „berühmten Reisenden", sondern die Glieder des Lehrstandes bildeten vornehmlich den thätigen Teil der Versammlung: die akademischen Vertreter der Erdkunde in Mitteleuropa waren nahezu alle anwesend, aufserdem an Direktoren, Lehrern an Gymnasien, Realschulen,

Seminaren über hundert Personen. Auf beiden Geographentagen waren die Nachmittagssitzungen ausschliefslich schulgeographischen Fragen gewidmet, und wir hoffen zuversichtlich, dafs der deutsche Geographentag mehr und mehr in der Schulgeographie ein „organisatorischer Wirtschaftsrat“ werden möge. Dafs die „Geographentage“ dazu den Beruf in sich haben, beweisen die vorliegenden Verhandlungen, wie wir meinen, recht augenscheinlich und bestimmt, und wir empfehlen allen Schulbibliotheken dieselben recht dringend zur Anschaffung. Der Inhalt beider Bände ist ein recht vielseitiger. Der erste Band enthält fünf Vorträge, der zweite Band neun Vorträge in extenso über geographische Gegenstände. Von gröfserem Interesse für die Schule sind die Verhandlungen über schulgeographische Fragen. Der erste Band enhält von Prof. Kirchhoff eine „Einleitung zu den Verhandlungen über Schulgeographie“ und von Prof. H. Wagner einen Vortrag „über die zeichnende Methode beim geographischen Unterricht“. Der zweite Band enthält fünf schulgeographische Abhandlungen. Von Dr. Kropatscheck-Brandenburg: Zur geschichtlichen Entwickelung des geographischen Unterrichts; von Dr. Paulitschke-Wien: Über die Behandlung verkehrswissenschaftlicher Themen im geographischen Unterrichte; von Prof. S. Günther-Ansbach: Die wahre Definition des Begriffs „Küstenentwicklung“; von Prof. Wagner-Göttingen: Über Durchführung des metrischen Mafses im geographischen Unterrichte; von Direktor Dr. Krumme-Braunschweig: Über den Unterricht in der astronomischen Geographie in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. Auch zwei angenommene Thesen, die mit kurzer Motivierung zur Kenntnis der deustchen Unterrichtministerien und obersten Schulbehörden gebracht werden sollen, verdienen hier noch hervorgehoben zu werden. Die erste These lautet: „Die Geographie ist durch sämtliche Klassen der höheren Schulen im Unterricht wie in den Zeugnissen und daher auch in den Abgangsprüfungen als selbständiger Lehrgegenstand zu behandeln“ und die andere: „Der deutsche Geographentag erachtet es an der Zeit, die deutsche Meile zu 15 auf 1^0 und die ihr entsprechende deutsche Quadratmeile zu gunsten der Durchführung des metrischen Mafssystems auch im geographischen Unterricht und in der geographischen Litteratur ganz aufzugeben.“

Bremen. W. Wolkenhauer.

VI. Personalnachrichten.

Elsafs-Lothringen.

Vom 1. Juli 1882 bis zum 1. Januar 1883.

Ernannt: Die wiss. Hilfslehrer Bach, Grupe u. Dr. Sachse am Lyzeum in Strafsburg zu ord. Lehrern, der kommissarische Lehrer Kuhlmann an der RS. in Forbach zum Elementar- u. technischen Lehrer.

Versetzt: Dr. Albers, ord. Lehrer, von der RS. in Wasselnheim an die RS. in Metz; Finke, Hilfslehrer, von der RS. bei St. Johann in Strafsburg an die RS. in Rappoltsweiler; Gerlach, ord. Lehrer vom RG. in Gebweiler an das G. in Zabern; Heidemann, Obl., vom G. in Saarburg an das Lyzeum in Colmar; Horning, Obl., vom G. in Hagenau an das Lyzeum in Strafsburg; Dr. Jordan, ord. Lehrer, vom Lyzeum in Metz an das G. in Saargemünd; Kehl, Elementar- u. technischer Lehrer, vom G. in Mülhausen an die RS. in Wasselnheim; Kobler, wiss. Hilfslehrer, von der RS. bei St. Johann in Strafsburg an das RG. in Schlettstadt; Dr. Gröber, ord. Lehrer, vom PG. in Oberehnheim an das RPG. in Bischweiler; Mertens, ord. Lehrer, vom RPG. in Pfalzburg an das PG. in Diedenhofen; Moll, Obl., vom G. in Buchsweiler an das RG. in Schlettstadt; Peter, ord. Lehrer, vom RG. in Schlettstadt an die RS. bei St. Johann in Strafsburg; Reinheimer, ord. Lehrer, vom RPG. in Bischweiler an das PG. in Oberehnheim; Schuster, ord. Lehrer, von der RS. in Wasselnheim an das G. in Mülhausen; Tschopp, wiss. Hilfslehrer, vom G. in Saargemünd an die Gew.-S. in Mülhausen; Vildhaut, wiss. Hilfslehrer, von der RS. in Rappoltsweiler an das PG. in Oberehnheim; Weck, ord. Lehrer vom G. in Saargemünd an das Lyzeum in Metz; Dr. Weigandt, Obl., vom RG. in Schlettstadt an das RG. in Gebweiler; Winkler I., ord. Lehrer, von der RS. in Rappoltsweiler an die Neue RS. in Strafsburg; Winkler II., ord. Lehrer, vom RPG. in Markirch an die RS. in Wasselnheim.

Pensioniert: Belloy, Elementarlehrer an der Gew.-S. in Mülhausen, Dr. Häfelin, ord. Lehrer am RPG. in Thann.

Ausgeschieden: Rieks, Elementarlehrer am RPG. in Markirch infolge seiner Ernennung zum Lehrer an der Mittelschule in Dieuze; Dr. Sprotte, wissensch. Hilfslehrer am Lyzeum in Colmar.

Gestorben: Dr. Weifser, Oberlehrer an der RS. in Wasselnheim.

Berufen: Heinen, kommissarischer Seminarlehrer in Colmar, als wiss. Hilfslehrer an das Lyzeum das.; Lechleitner, Schulamtskandidat als wiss. Hilfslehrer an das RG. in Gebweiler; Dr. Schröder, Schulamtskandidat, als wiss. Hilfslehrer an die RS. in Rappoltsweiler.

Ein ehemaliger Realschüler, Dr. v. Gizycki, z. Z. Privatdocent an der Universität zu Berlin, hat unter 65 Mitbewerbern eine Preisaufgabe des Freidenker-Vereins „Lessing“ so vortrefflich gelöst, dafs ihm von den Preisrichtern einstimmig der ausgesetzte Preis von 500 Mk. zuerkannt worden ist. Die Arbeit trägt den Titel: „Grundsätze der Moral“, eine natürliche Begründung der Moral ohne theologische Voraussetzung. Das Preisrichter-Collegium bestand aus den Herren Prof. Dr. Hermann Grimm, Dr. Lasker und Prof. Dr. Wilhelm Scherer. Das Abiturienten-Examen bestand Dr. von Gizycki Ostern 1872 an der Realschule I. O. zu Halberstadt, welche nunmehr den Namen „Real-Gymnasium“ führt.

Verantw. Red.: i. V. Dr. Ludwig Freytag und Professor Dr. H. L. Strack.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

Begründet von Prof. Dr. Max Strack.

XI. Jahrgang. 1883. April.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an die Adresse der Redaktion erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

I. Preufsens Realgymnasium und Sachsens Realschule I. O.

Von Prof. Dr. Fr. W. Pflüger Direktor der RS. I. O. in Chemnitz.

Dafs die „Lehrpläne für die höheren Schulen nebst der darauf bezüglichen Cirkularverfügung des königlich preufsischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 31. März 1882“ aufserhalb wie innerhalb Preufsens von Fachleuten diskutiert werden, ist natürlich und notwendig: natürlich, weil schon die Vormachtstellung, welche Preufsen im Reiche einnimmt, auch seinen besonderen Einrichtungen ein allgemeineres Interesse verleiht; notwendig, weil auch pädagogische Fortschritte, welche der Nachbar macht, neidlos zu prüfen und dankend zu nützen das eigene Interesse erheischt. Hat doch auch Preufsen, ehe es daran gegangen ist, seine höheren Lehranstalten neu zu organisieren, es nicht verschmäht, Umschau zu halten und die Erfahrungen und Einrichtungen anderer Staaten sich nutzbar zu machen. — Dafs eine jede derartige Neuorganisation mit gröfster Vorsicht und Umsicht ins Werk gesetzt werden soll, überhebt uns bei ihrer Prüfung wohl jeder Nachsicht; dafs an der preufsischen Männer von gröfster Einsicht gearbeitet haben, verpflichtet uns zugleich zu pietätvoller Rücksicht. Letztere ist nicht von allen Seiten gegenüber den neuen preufsischen Einrichtungen geübt worden. Wir hoffen diese Pietät zu üben, ohne unser Urteil zu trüben.

Bei eingehender Prüfung der neuen preufs. Lehrpläne fesseln unsre Aufmerksamkeit am meisten die ausführlichen „Erläuterungen“, welche teils eine Spezialisierung der Lehrziele, teils Lehr-

methodisches enthalten. Ein Pendant in letzterer Hinsicht hat die sächs. Lehrordnung von 1877 (C.-O. 1877, p. 350—384. Red.) nicht. Die Frage, ob dieses ein Mangel sei, ist aus hier nicht weiter darzulegenden Gründen zu verneinen. Bei jedem Blicke in die sächs. Lehrordnung haften wir unwillkürlich an den durch Umfang und Gliederung besonders hervortretenden Paragraphen, welche die „Verteilung des Unterrichtsstoffes“ auf die einzelnen Klassen enthalten. Ein Pendant hierzu hat die preufs. Lehrordnung nicht. Die Frage, ob dieses einen Mangel bezeichne, kann verschieden beantwortet werden, hier aber unerörtert bleiben. Die preufs. Lehrpläne fassen aber im Anschlusse an die Übersicht der Lehrstunden die „Lehraufgabe“ der einzelnen Unterrichtsgegenstände in ähnlich knapper Weise zusammen, wie dieses die sächs. im Anschlusse an die „Verteilung des Stoffes“ mit dem „Lehrziele“ thun.

Eine Vergleichung des preufs. RG. und der sächs. R S. I. O. hat also zunächst diese einander korrespondierenden „Lehraufgaben“ und „Lehrziele“ ins Auge zu fassen. In zweiter Linie hat sie von dort die manche Lehraufgabe specialisierenden Partieen der „Erläuterungen“, von hier die Paragraphen über „Verteilung des Unterrichtsstoffes“ heranzuziehen, um die beiderseitigen Unterrichtsmaterien gegen einander abzuwägen und die Probe zu machen, ob diese Materien in jene Formen („Lehraufgabe“, „Lehrziele“) passen. Alsdann aber berühren sich die „Erläuterungen“ nach ihrem methodischen Gehalte mit manchen der Anfangs- wie der Schlufsparagraphen der sächs. Lehrordnung, wie mit denen über „Verteilung des Unterrichtsstoffes“, da mit der strikten Gliederung der Materie indirekt doch auch methodische Winke gegeben sind. Endlich stellen sich neben die im preufs. Lehrplane zu Anfang gesetzten die in der sächs. Lehrordnung gegen Ende gegebenen Stundenzahltabellen. So wird jedem Unterrichtsstoffe in der durch die „Lehraufgabe“ oder das „Lehrziel“ gegebenen Form unter Andeutung der Methode auch die entsprechende Zeit zugemessen.

Die Untersuchung darf keinen dieser Punkte aufser Acht lassen, wenn sie ein richtiges Resultat ergeben soll. Die Darstellung dieser Untersuchung aber hat es deshalb nicht nötig, wird sogar absichtlich aus formalen Gründen darauf verzichten, jeden einzelnen Gegenstand nach jeder der beiden Lehrordnungen unter jeder der angegebenen Kategorieen zur Sprache zu bringen. So wollen auch wir denn im Folgenden die Lehrgegenstände gruppenweise betrachten, Geringfügiges verschweigen, Gleiches zusammenfassen und nur das Wichtigste herausheben.

Dabei sollen die römischen Ziffern VI, V u. s. w. die Klassennamen Sexta, Quinta u. s. w., die arabischen Zahlzeichen die Stundenzahl bezeichnen; und unter „Gesamtstundenzahl“ eines Faches soll die Summa der Lehrstunden verstanden werden, welche

dem einzelnen Fache, sämtliche Klassen zusammengenommen, per Woche zufallen.

1. Gruppe.

Als vornehmste Gruppe von Unterrichtsgegenständen fassen wir Religion, Geschichte, Geographie und Deutsch zusammen. Diese Fächer stehen in so vielfacher und inniger Wechselbeziehung unter sich, wie keine anderen mit ihnen, wie keine anderen unter sich. Die Religionslehre gipfelt in dem deutschen Christentume und hat die Erhaltung und Förderung deutschen Glaubens und deutscher Sitte zum höchsten Zwecke. Die Geographie beschäftigt sich mit der deutschen Heimat als Ausgangs- und als Zielpunkt. Die Geschichte stellt Deutschland in den Mittelpunkt und alle anderen Völker zuletzt und zuhöchst nur in Beziehung zu ihm. Deutsche Sprache und Litteratur endlich bezeichnen die eigensten und höchsten Lebensäufserungen des deutschen Geistes. Das Deutschnationale also ist das heilige Band dieser Gruppe und hebt sie über alle anderen empor, so dafs ihr in jedem deutschen Lehrplane die erste Stelle gebührt. Dieser fundamental-nationalen Bedeutung aber ist die neue preufs. Lehrverfassung nicht in dem Mafse gerecht geworden, wie die sächsische.

Der Religionsunterricht zeigt dort wie hier dasselbe Ziel, dieselbe Gesamtstundenzahl (19). Die Geographie aber wird dort mit der Geschichte in wenig vorteilhafter Weise verquickt. Es soll dieses Fach von VI—III in je 2 Wochenstunden betrieben und in IIB mit 1 Stunde abgeschlossen und die an dieser Stelle erworbene Censur seiner Zeit in das Reifezeugnis des betreffenden Schülers aufgenommen werden. Mit der letzten Bestimmung mag die Bedeutung des Faches — einigermafsen — gewahrt bleiben, gewahrt bleibt aber nicht das Interesse des Schülers; denn so gewifs es normal ist, dafs mit dem Zunehmen der allgemeinen Reife auch das Verständnis für früher Gelerntes zunimmt, Fleifs und Interesse dafür wächst und gerade ein solches Fach für die Wahl des späteren Berufes mit in Betracht kommen kann, so ist es auch gerecht, dafs dem Schüler die Möglichkeit gelassen werde, an Stelle eines vielleicht weniger günstigen Zeugnisses in den Oberklassen bis zur Zeit der Reifeprüfung ein besseres zu erwerben. Diese Möglichkeit schneidet die preufs. Lehrordnung dem Schüler von dem Augenblicke seines Eintritts in die Oberklassen ab. Besonders bedenklich ist noch die Bestimmung, dafs, wo der Geographie- und der Geschichtsunterricht für II in Einer Hand liegt, es „unbenommen bleibt, die 3 wöchentlichen Stunden abwechselnd auf eines der beiden Fächer zu verwenden". Solche Freiheit erzeugt doch allzu leicht einen Konflikt zwischen subjektiver Neigung und objektiver Notwendigkeit; es entsteht die Gefahr, dafs bald die Geschichte, bald die Geographie zu kurz kommt, je nachdem die Geogr. oder die Gesch. des betreffenden

Lehrers Lieblingsfach ist. Verliert nicht in dem letzten Falle sogar das dem Sekundaner in Geogr. zuteil werdende Zeugnis schon an sich von seiner Giltigkeit, während es doch schon endgiltig für sein einstiges Reifezeugnis, für sein Studium, für sein Leben sein soll! Diese Zurücksetzung der Geogr. entspricht weder der selbständigen Stellung, welche diese Wissenschaft sich errungen hat, noch der stets wachsenden Bedeutung, welche die geographische Kenntnis für die verschiedensten wissenschaftlichen, die merkantilen, die industriellen, die militärischen Berufsarten gewonnen hat. — In dem Gymnasiallehrplane Preufsens schliefst dieser Unterricht schon mit 1 Stunde in III ab; ist jedoch insofern ein wenig günstiger gestellt, als „von II an", d. h. doch wohl durch die Oberklassen hindurch, die bis dahin erworbenen geogr. Kenntnisse, sofern sie mit der Gesch. zusammenhangen, im Geschichtsunterrichte selbst, sofern sie nicht von diesem Fache berührt werden, durch „von Zeit zu Zeit anzustellende Wiederholungen" befestigt werden sollen. Hierzu ist auch auf dem G., wäre auch auf dem RG. die Möglichkeit geschaffen, da für Gesch. (und Geogr.) dort, für Gesch. hier in den Oberklassen je 3 Stunden bestimmt sind.

Im sächs. Lehrplane wird der Geographieunterricht durchgängig vom Geschichtsunterrichte getrennt und für sämtliche Klassen mit je 2 St. angesetzt. Damit aber wird die Bedeutung des Faches weit besser und zugleich auch das Interesse des Schülers aufs beste gewahrt. Beides geschieht übrigens auch dann noch, wenn der Geographieunterricht für die drei Oberklassen mit nur je 1 St. angesetzt wird; und letzteres empfiehlt sich, wenn für dieselben Klassen eine gröfstmögliche Verringerung der Wochenstundenzahl überhaupt eintreten sollte, was wir aus hier nicht weiter zu erörternden Gründen entschieden befürworten möchten. Es sollte der eigentliche fortschreitende Unterricht in der Geogr. mit IIB abgeschlossen sein, aber jene 1 Stunde der Wiederholung und Vertiefung gewidmet bleiben.

Dem Geschichtsunterricht soll in VI und V mit je 1 St. wöchentlich ein Vorkursus von biographischen Darstellungen vorangehen. Ein solcher Vorbereitungskursus ist durchaus gut, ist auch in Sachsen mit je 2 Wochenstunden vorgesehen; denselben aber neben alle anderen zwei- bis neunstündigen Fächer als einstündiges zu setzen, so dafs die einzelnen Stunden desselben eine volle Woche aus einander liegen, ist besonders bei den an Konzentration erst zu gewöhnenden Sextanern durchaus bedenklich. Das Vorbildende eines solchen Kursus ist vorzugsweise formaler Art, indem der Schüler geübt werden soll, einem kurzen freien Vortrage des Lehrers mit ungeteilter Aufmerksamkeit zu folgen und das Vorgetragene nach ein- oder zweimaligem Hören sachlich getreu und sprachlich korrekt wiederzuerzählen. Von eigentlich geschichtlicher Vorkenntnis wird, — kann auch in 1 St. nicht

viel gewonnen werden; — braucht es auch nicht. Wegen jener formalen Bedeutung aber dürfte diese eine Stunde besser mit dem deutschen Unterrichte verbunden werden, der ja, wie kein anderer, diese Art formaler Bildung zur Aufgabe hat, damit sie so das Bedenkliche der Isoliertheit verliert.

Uns ganz aus der Seele gesprochen ist das im preufs. Gymnasiallehrplane den Erläuterungen zu dem eigentlichen Geschichtsunterrichte vorangestellte inhaltschwere Wort „Es sind deutsche Schüler, denen der Unterricht erteilt wird“. Ihm entsprechend wird auch Deutschland in die Mitte des ganzen Geschichtsunterrichts gestellt. Warum aber wird — so fragen wir diesmal auch dem sächs. Lehrplane gegenüber — dem Gymnasiasten ein gröfseres Mafs alter Geschichte zugemessen als dem Realgymnasiasten und diesem ein gröfseres Mafs französischer und englischer Geschichte als jenem? Warum soll auf dem preufs. G. im Oberkursus die alte Geschichte 2 Jahre, die nachchristliche 2 Jahre, auf dem RG. jene 1 Jahr, diese 3 Jahre getrieben werden? Die Gesamtbedeutung jedes Kulturvolkes für unsere höhere allgemeine Bildung ist doch nur eine; die Bestimmung des G. und des RG. als höherer allgemeiner Bildungsanstalten ist doch nur Eine; die Aufgabe dieser Anstalten gegenüber jedem der Kulturvölker demnach doch auch nur Eine. Warum wird trotz der Gleichheit der Unterrichtsmaterie, der Unterrichtssubjekte und des Unterrichtszweckes die Unterrichtszeit verschieden bemessen? „Die alte Geschichte“, heifst es in den Erläuterungen zum Gymnasiallehrplan, „hat sich wesentlich den Völkern zuzuwenden, deren Geschichte überdies den Schülern durch ihre lateinische und griechische Lektüre näher gebracht wird“. Danach erscheint die Lektüre der Schriftsteller als Förderungsmittel für den Geschichtsunterricht. „Die französische und englische Geschichte“, heifst es in den Erläuterungen zu den Realschullehrplänen, „mufs eine gröfsere Berücksichtigung erfahren, um die Einführung der Schüler in die Litteratur dieser Völker zu erleichtern“. Danach erscheint der Geschichtsunterricht umgekehrt als Förderungsmittel für die Lektüre der Schriftsteller. Welches Verhältnis ist denn nun das richtige?

Das zuletzt statuierte Verhältnis kann doch höchstens einen Nebenzweck des allgemeinen Zweckes alles Geschichtsunterrichts bedeuten; denn in die Lektüre der Schriftsteller einzuführen wird Aufgabe des Litteratur- und Sprachlehrers bleiben. Der Hauptzweck des Geschichtsunterrichts ist und bleibt die gesamte Völkerkultur zu vermitteln. Gegenüber diesem Hauptzwecke aber kann das Verhältnis der Litteratur zur Gesch. nur eines sein, mag es sich um G. oder RG., um alte oder neue Gesch. handeln: die Gesch. stellt die Weltereignisse in ihrem Kausalnexus, die Zustände in ihrem Licht und Schatten, die Träger der Gesch. in ihrem Sein und Wirken dar, zeichnet so den grofsen Untergrund und die vornehmsten Gruppen des ganzen Kulturbildes; das Lit-

teraturprodukt aber bekommt von der Geschichte nur seine Stelle in diesem grofsen Rahmen angewiesen, um fortan da die Detailausführung zu übernehmen, wo der Geschichtsunterricht sich mit Andeutung der allgemeinen Grundzüge und mit Anlegung der Grundfarben begnügen mufste. Der Geschichtsunterricht nimmt die Litteratur also in seinen Dienst. Im Interesse dieses Dienstes legt der Schriftseller auch sein Nationalkostüm ab und erscheint, gleichviel ob Grieche oder Römer, ob Franzose oder Britte, in deutschem Gewande. Die Dienstleistung geschieht teils indirekt, in der Sprachstunde, so dafs der Geschichtslehrer nur des Hinweises auf das dort Behandelte bedarf, teils direkt in der Geschichtsstunde, so dafs der Schriftsteller zeitweilig für ihn, den Geschichtslehrer, eintritt. Je gröfser nun die indirekt geleisteten Dienste sind, desto geringer können die direkten sein, und je geringer jene sind, desto gröfser müssen diese sein. Ohne Bild, je mehr dem Schüler aus dem Sprachunterrichte her die bedeutendsten Schriftsteller und Schriften inhaltlich bekannt sind, welche die Geschichte ihrer Völker erzählen oder deren Zustände charakterisieren, desto mehr erspart der Geschichtslehrer durch blofsen Hinweis auf das Gelesene an Zeit; je weniger jenes der Fall ist, desto ausführlicher wird er in der Geschichtsstunde die Quellen reden lassen müssen und desto mehr Zeit wird er bedürfen. Die Unterrichtszeit des G., welchem die betreffende Litteratur mehr aus den griech. und lat. Sprachstunden, und die des RG., welchem sie mehr aus den franz. und engl. Stunden zu Hilfe kommt, sollte demnach für die alte Geschichte nicht wie 2 : 1, sondern eher umgekehrt wie 1 : 2 und für die engl. und franz. Geschichte nicht wie 1 : 2, sondern eher umgekehrt wie 2 : 1, für deutsche Geschichte endlich nicht etwa wie 2 : 3 stehen, sondern genau dieselbe sein. Kurz, der Geschichtsunterricht kann seine „Hauptaufgabe“, den Schüler mit der Gesamtkultur der wichtigsten Völker vertraut zu machen, auf Gymnasien wie auf Realgymnasien in ganz gleichem Grade erfüllen; es mufs nur dem Gymnasiasten, weil ihm die franz. Litteratur weniger und die engl. gar nicht zu Hilfe kommt, die Geschichte dieser Völker desto reichlicher zugemessen werden; und es mufs nur auf dem RG., weil es das Latein weniger und das Griechische gar nicht betreibt, die Geschichte der klassischen Völker desto eingehender und ausführlicher behandelt werden. Dann wird auch die Einheit unserer höheren allgemeinen Bildung, welche manche durch die Zweiheit unserer höheren allgemeinen Bildungsanstalten (G. und RS.) noch gefährdet sehen, nicht unnötigerweise gestört.

Wer dem Unterrichte im Deutschen dieselbe Bedeutung beimifst wie wir, der wird auch mit der Stellung dieses Gegenstandes im preufs. Lehrplane ebensowenig zufrieden sein wie wir. Die mittelhochdeutsche Sprache und Lektüre ist auf Preufsens

Gymnasien und Realgymnasien ausgeschlossen; einen Eindruck von der Nationallitteratur unserer ersten klassischen Periode sollen die Schüler durch „gute“ Übersetzungen gewinnen. Gibt es denn solche von allen hier inbetracht zu ziehenden mittelhochdeutschen Dichtungen? Nein. Käme denn, wenn es solche gäbe, durch dieselben der eigentliche Bildungswert jener Dichtungen zur Geltung? Nein. Mögen wir zu den mächtigen Rüstungen unserer Altvorderen aufblicken und mit unserer Phantasie ihnen auf ihren Kriegsfahrten folgen, mögen wir in ihr Staatswesen eindringen und ihrem politischen Treiben nachgehen, mögen wir in ihr Hauswesen schauen und ihren Sitten und Bräuchen nachforschen, mögen wir mit allen Mitteln der Altertumskunde in ihre Mitte treten, wir sehen bunte aber stumme Szenen, anziehende aber hohle Masken; und erst wenn sie auch ihre Sprache mit uns reden, leben sie für uns, und erst wenn wir ihre Sprache verstehen, leben wir mit ihnen. Was für die Würdigung der altklassischen Litteratur so gern geltend gemacht wird, die Notwendigkeit der Sprachkenntnis gilt auch, gilt erst recht hier. Was von der modernen Dialektdichtung eines Fritz Reuter gesagt wird, dafs sie durch Übertragung in das Hochdeutsche Alles einbüfsen würde, gilt einigermafsen auch von der ins Neuhochdeutsche übersetzten mittelhochdeutschen Dichtung. Wird sie der ihr erst das nationale und zeitliche Gepräge verleihenden Sprache entkleidet, so wird ihr Bestes abgestreift.

Aber nicht nur um seiner Litteratur willen ist das Mhd. zu treiben; das Studium desselben ist auch für unsere Sprache, für das Neuhochdeutsche von gröfstem Werte. Wenn von manchen das Griechische auch für RS. empfohlen wird, weil es vermöge seiner Dialektverschiedenheiten eine Sprache in ihrem Werden, als lebensvollen Organismus zeige, bietet dann unsere Muttersprache nicht dasselbe, insofern sie statt mehr oder weniger gleichzeitiger Phasen vielmehr wirklich aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen zeigt, und erfreulicher, insofern gerade unsere Muttersprache als letztes Glied des Entwicklungsprozesses begriffen und darum mit um so mehr Liebe und Sprachverständnis gehandhabt wird! Wird dann nicht auch unsere herrliche Dialektdichtung noch mehr verstanden und geschätzt werden! Wird nicht die uns umgebende Volkssprache in ihrer grofsen Mannigfaltigkeit, statt vielfach verachtet oder unbeachtet zu sein, mit Interesse gehört und in ihrem reichen, altdeutschen Gehalte gewürdigt werden! Man mufs einmal in verschiedensten Gegenden deutschen Landes gelebt haben, im Norden, wo der mecklenburger Gutsherr mit seinen Bauern noch in dessen Sprache spricht, im Westen, wo der elsässer Fabrikant mit seinen Arbeitern noch elsässisch redet, im Süden, wo die Gebildetsten auch unter einander, wenn nicht französisch, dann den schweizer Dialekt sprechen: da öffnet sich uns allmählich das Ohr, da wächst gemach

das Sprachverständnis, da steigert sich erst unser Interesse für Land und Leute, wenn wir jeden Augenblick für unsere Schriftsprache längst und auf immer verlorene Ausdrücke, Wortformen, Flexionen, Wortstellungen, Wortverwandtschaften, Bilder und Sprüche als erhaltenes echtdeutsches, altes Eigentum wieder erkennen. Das aber ist demjenigen unmöglich, dessen Ohr von der Sprache unseres Nibelungenliedes und unseres Walther nichts vernommen hat.

So wird denn also mittelbar auch die Achtung vor dem schlichten Arbeiter und dem einfachen Landmann, die Liebe zur Heimat und das Bewufstsein der Volksgemeinschaft, das ist der deutsche Patriotismus, durch die Erkenntnis der Einheit in der Mannigfaltigkeit, des Gesetzmäfsigen in dem scheinbaren Dialektgewirre, des historisch Berechtigten in dem sonst Unerklärlichen mächtig gefördert werden.

Endlich aber ist die Kenntnis des Mhd. auf der RS. noch für das Verständnis des Englischen besonders wertvoll, indem dieses unter jener Voraussetzung um so klarer als eine germanische Sprache erkannt und um so leichter erlernt wird.

Was hindert denn nun die Einführung des Mhd. als eines Unterrichtsgegenstandes der höheren Schulen? „Ohne Beeinträchtigung anderer unabweislicher Aufgaben ist es nicht möglich, das Mhd. so weit zu treiben, dafs das Übersetzen aus ihm mehr als ein ungefähres Raten sei“, sagt der preufs. Lehrplan. Allerdings mufs der Unterricht sich auf das Elementarste und Notwendigste (besonders die Formenlehre) beschränken. Kann dann bei der Lektüre des Nibelungenliedes, der Gedichte Walthers nicht jedes Wort, jede Form, jeder Vers, sofern er, sie, es von dem als knappe Regel Gegebenen abweicht, erklärt werden, so tröste man sich doch damit, dafs philologisches „Spezialisieren“ überhaupt nicht Aufgabe der Schule ist, dafs der Lateinlehrer z. B. bei der Lektüre eines Plautus sich dieselben Schranken setzen, gleichermafsen auf die Erklärung von allem und jedem verzichten mufs. Liegen aber besondere Bedenken gegen mhd. Unterricht so wenig, besondere Empfehlungen für ihn so viele vor, so müssen auch alle Hindernisse gegen seine Beibehaltung oder Einführung beseitigt werden.

Freilich bei 3 St. deutschen Unterrichtes in jeder Klasse oder gar mit nur je 2 St. in den meisten Klassen ist altdeutscher Unterricht nicht möglich, ist es auch ohne ihn für dieses Fach schlimm bestellt, kann der Lehrer seinen mannigfachen Aufgaben einfach nicht genügen.

Hier empfiehlt sich wiederum die sächs. Lehrordnung, welche dieses Fach besonders für die Unterklassen mit weit gröfserer (VI 6 St., V 4 St., IV 4 St.) und insgesamt mit einer um 4 gröfseren Stundenzahl bedacht hat, gegenüber der preufsischen. Hier steht denn auch der Beibehaltung des Altdeutschen für die G., wie sie

die Verordnung vom 8. Juli 1882 bestimmt, und der offiziellen Einführung dieses Unterrichtsgegenstandes in den RS. nicht das Geringste entgegen.

2. Gruppe.

In der Gruppe der fremden Sprachen weichen die preufs. und die sächs. Lehrpläne am meisten von einander ab.

Der Lateinunterricht wird dort mit einer Gesamtzahl von 54, hier mit 34 St. angesetzt; das Lehrziel in diesem Fache dagegen geht dort nur insofern über das sächs. hinaus, als dasselbe noch die Lektüre des Livius und eine Auswahl lyrischer Dichtungen und Behandlung der Verslehre (wichtigsten Strophenformen) umfafst. Eine Vermehrung der Lateinstundenzahl mufs der Realschulmann mit besonderer Freude begrüfsen. Gründliche Kenntnis der lat. Sprache und Litteratur gehört noch zu den an unsere höhere allgemeine Bildung gestellten Forderungen. Die Klage der Realschulmänner aber, dafs bei der bisherigen niedrigen Stundenzahl die gesteckte Aufgabe nicht gelöst werden konnte, war allgemein; und der Vorwurf, dafs die Lateinkenntnis der Realschulabiturienten eine mangelhafte sei, in Universitätskreisen sehr beliebt. Diese Angriffswaffe ist nunmehr den Gegnern aus den Händen gewunden; es soll und kann nunmehr die sogenannte sprachlich-formale Bildung auf den RG. wie auf den G. wesentlich durch den Lateinunterricht erreicht und auch durch das Medium der Sprache wenigstens die Kultur des jüngsten der klassischen Völker erfafst werden. Dieser Einrichtung Preufsens entgegenzukommen wird denn auch Sachsen sich veranlafst sehen dürfen.

Auch im Französischen und Englischen zeigt der preufs. Lehrplan eine wenigstens etwas gröfsere Stundenzahl als der sächs., im Französischen 34 gegen 31, im Englischen 20 gegen 18. Dagegen steckt jener das Unterrichtsziel in beiden Fächern um ein bedeutendes niedriger als dieser. — In Sachsen soll für I B und I A die Unterrichtssprache in diesen Lehrstunden „in der Regel“ schon die franz. und die engl. sein und werden aufserdem in beiden Sprachen auch bereits längere „freie Vorträge“ der Schüler verlangt. Preufsen setzt dafür im Franz. nur „einige Übung im mündlichen Gebrauche der Sprache im Anschlusse an die Lektüre“ und will im Engl. sogar von „freiem schriftlichem Gebrauche (also freien Aufsätzen) Abstand genommen“ wissen. Da Französisch und Englisch nicht blofs ihres formalbildenden Wertes, sondern auch ihrer praktischen Anwendung halber getrieben werden, so wird gröfstmögliche Vorübung in dem freien Gebrauche derselben', zumal bei den vielfältigen industriellen und kommerziellen Beziehungen Deutschlands mit den Nachbarvölkern durchaus geboten erscheinen. So mag Sachsen seine Ziele verhältnismäfsig hoch stecken; doch wird es, eine nur geringe Stundenvermehrung angenommen, kaum hinter denselben zu-

rückzubleiben fürchten müssen. — Übrigens empfiehlt sich die preuſs. Stundenübersicht bei dieser Gruppe durch eine schöne, sowohl innerhalb jedes der drei Fächer als auch innerhalb der ganzen Trias gleichmäſsige Kadenz. Das Lateinische beginnt in VI. mit 8 St. und fällt allmählich bis auf 5 St.; das Französische setzt mit 5 St. in V. ein und geht von III. an durch alle Klassen mit 4 St.; das Englische nimmt in III. mit 4 St. seinen Anfang und fällt auf 3 Stunden.

Die Frage, ob nicht der franz. Untesricht besser erst mit IV beginnen würde, mag hier nur berührt werden. Die präponderierende Stellung, welche das Latein annoch einnimmt, die Schwierigkeit, welche das Erlernen einer ersten fremden Sprache überhaupt bietet, die besondere Thätigkeit, welche der Sextaner und der Quintaner noch auf die Formkorrektheit der deutschen Sprache zu verwenden hat, lassen es bedenklich erscheinen, daſs man schon im zweiten Schuljahre ein drittes Sprachgebiet betrete. Dagegen dürfte es weniger Bedenken haben dem Beginne des Franz. in IV den des Engl. in III folgen zu lassen.

3. Gruppe.

Die mathematische Gruppe zeigt eine ähnliche Verquickung des im sächs. Lehrplane scharf getrennten Rechenunterrichts mit dem der Arithmetik und der Geometrie, wie sie inbetreff der Geogr. und der Gesch. bemerkt wurde. Die ganze Gruppe tritt mit zusammen 44, also 4 Stunden mehr als in Sachsen, auf. Davon kommen auf den Rechenunterricht, soweit er sich eruieren läſst, 5 + 3 + 3 + 1 = 12 St., während in Sachsen demselben laut ministerieller Verordnung 4 + 4 + 4 + 2 = 14 St. zugewiesen sind und unter Berücksichtigung lokaler Verhältnisse (kaufmännischer, industrieller Interessen) z. B. in Chemnitz die Fortsetzung desselben noch im 5. Schuljahre mit 1 St. gestattet wird. Im umgekehrten Verhältnisse wie die Stundenzahlen stehen die Ziele; denn Preuſsen will „die Anwendung des Rechnens auf die schwierigeren (namentlich kaufmännischen) Verhältnisse ausgeschlossen“ haben, während Sachsen Kurs-, Mischungs-, Wechselrechnung und Arbitrage ausdrücklich fordert.

Der Geometrieunterricht beginnt in Preuſsen mit einem Vorbereitungskursus von 1 St. in V, in Sachsen mit einem solchen von 2 St. in IV; der Arithmetikunterricht übereinstimmend in III. Nach Abzug der Rechenstunden von der ganzen Gruppe verbleiben aber für Geometrie und Arithmetik zusammen in Preuſsen 32 St., in Sachsen nur 15 + 10 = 25. Im umgekehrten Verhältnisse aber zur Stundenzahl stehen hier die Ziele. Die „Elemente der sphärischen Trigonometrie zwar, soweit sie zum Verständnis der math. Geographie erforderlich sind“, werden in Sachsen nicht wie in Preuſsen verlangt; wohl aber geht man dort über das preuſs. Lehrziel hinaus durch Aufnahme der analytischen Geometrie und

der Gleichungen 4. Grades. Auf letztere liefse sich wohl auch in Sachsen verzichten. Eine Überleitung und ein Einblick in die höhere Mathematik, wie ihn die analytische Geometrie gewährt, wird sich dagegen sehr empfehlen.

4. Gruppe.

Von den naturwissenschaftlichen Fächern setzen Naturbeschreibung und Chemie nach preufs. und sächs. Einrichtung in derselben Klasse ein, jene in VI, diese in IIA. Beide haben auch dieselbe Stundenzahl, jene 12, diese 6. Dafs aber der naturbeschreibende Unterricht dort, anstatt wie hier wenigstens mit einer Stunde durch die Oberklassen fortzugehen, mit IIB abschliefst, hat dieselben Bedenken, welche beim Geographieunterrichte geltend gemacht wurden. Es ist aber auch das diesem Unterrichte ausdrücklich gesteckte Ziel nach fachmännischem Urteile gar nicht zu erreichen; denn wie kann die ihm zugewiesene „chemische Zusammensetzung der . . Mineralien“ in IIB behandelt werden, wenn die Chemie erst in IIA anfängt? Es wird aber auch der Unterricht der anorganischen Chemie — die organische schliefst Preufsen vom Lehrplane aus — erschwert, wenn er nur mit der bis zu seinem Eintritte erworbenen und von da an mehr und mehr verblassenden mineralogischen Kenntnis der Schüler zu rechnen hat.

Jenem Abschlusse der Naturbeschreibung lag das Bedenken zu Grunde, dafs durch gleichzeitigen Betrieb von drei naturwissenschaftlichen Fächern (Naturbeschreibung, Chemie, Physik) die Aufmerksamkeit und Arbeitskraft der Schüler zersplittert werde. Dem ist besser dadurch abzuhelfen, dafs der Unterricht im ersten Fache vom Eintritte des zweiten an auf einstündige Repetition, Befestigung schwierigerer Partieen, Betrachtungen unter allgemeineren Gesichtspunkten, Klärung der inneren Zusammenhänge beschränkt wird, also nicht stete Erweiterung erfährt, sondern Vertiefung des Gegebenen anstrebt und wenn von jeder Hausaufgabe abgesehen wird.

Mit Freuden und mit Recht wird der Physiklehrer es begrüfsen, dafs ihm in Preufsen 12 statt 9 Stunden in Sachsen zugewiesen sind. Bei dem so mannigfaltigen Inhalte seiner Wissenschaft wird ihm mafsvolle Beschränkung und Auswahl des Stoffes auch so noch Pflicht bleiben; aber er ist doch instand gesetzt, die verschiedenen Gebiete seines Faches nicht blofs zu durchwandern, sondern wirklich mit seinen Schülern zu verarbeiten. Letzteres aber erfordert um so mehr Zeit, als die vornehmsten Hilfsmittel dieses Unterrichts dem Schüler nur in der Schule gegeben werden können.

5. Gruppe.

Hinsichtlich d. technischen Fächer (Turnen, Singen, Schreiben Zeichnen) stimmen die preufs. und die sächs. Lehrpläne fast ganz

überein. Beide setzen für jeden Schüler wöchentlich 2 Turn- und 2 Singstunden an und überlassen es den einzelnen Anstalten, ob dieser Unterricht klassen- oder abteilungsweise erteilt wird. In beiden ist der Schreibunterricht für VI und V mit je 2 St., im sächs. aber auch eine Fortsetzung desselben mit noch 1 St. in IV vorgesehen. Nach beiden kommen auf den Zeichenunterricht für jede Klasse 2 (nach dem sächs. Lehrplane nur in IIB 3) Stunden wöchentlich. Die präzise Abgrenzung des letzteren jedoch, wonach bis IIB incl. das Freihandzeichnen, in IIB mit 1 und in den Oberklassen mit je 2 Stunden das Linearzeichnen der obligatorische und jenes ein fakultativer Lehrgegenstand ist, wird in dem preufs. Plane vermifst.

Das Verhältnis des preufs. RG. und der sächs. RS. I. O. stellt sich demnach also dar:

	Preufsen. Kursus 9jährig.		Sachsen. Kursus 8jährig.	
	Stunden.	Zielerhöhung.	Stunden.	Zielerhöhung.
Religion	19	=	19	=
Deutsch	27	=	31	=
Geographie	30	=	16	=
Geschichte			16	=
Latein	54	Livius, Lyriker, Odenformen.	34	=
Französisch	34	=	31	In I Franz. die Unterrichtsspr. Freie Vorträge.
Englisch	20	=	18	In I Engl. die Unterrichtsspr. Freie Vorträge.
Rechnen	12	=	14	Das schwierigere kaufm. Rechnen.
Geometrie	32	=	15	Anal. Geom.
Arithmetik			10	Gleichungen 4. Grades.
Naturbeschr.	12	=	12	=
Chemie	6	=	6	Organ. Chemie.
Physik	12	=	9	=
Schreiben	4	=	4	=
Zeichnen	18	=	17	Schattenkonstruktion. Elemente der Perspektive.
Singen	(18)	=	(16)	=
Turnen	18	=	16	=
	Summa 316.		Summa 284.	

Durchschnittszahl pro Klasse $316:9 = 35\frac{1}{9}$.

Durchschnittszahl pro Klasse $284:8 = 35\frac{1}{2}$.

Nach dieser Übersicht hat also Preufsen nur in Einem Fache, Latein, ein etwas höheres Unterrichtsziel als Sachsen, widmet demselben aber eine um 20 höhere Gesamtstundenzahl als dieses. Dagegen hat Sachsen in 7 Fächern, Französisch, Englisch, Rechnen, Geometrie, Arithmetik, Chemie und Zeichnen, ein zum Teil bedeutend höheres Unterrichtsziel als Preufsen, widmet demselben aber eine zum Teil bedeutend geringere Gesamtstundenzahl als dieses. Dem ganzen 9 jährigen Schulkursus Preufsens mit 316 Stunden steht der achtjährige Schulkursus Sachsens mit nur 284 Stunden gegenüber. Dieses Minus von 32 Stunden, also einem ganzen Jahreskursus, fällt aber angesichts der höheren Ziele der sächs. RS. nur um so mehr ins Gewicht und drängt entweder zu einer Herabsetzung der Lehrziele, sogar unter die preufsischen, — der freilich niemand das Wort reden wird —, oder aber wenigstens zur Errichtung eines neunjährigen Kursus. Dieses ergibt sich wenigstens als mathematische Notwendigkeit, wenn was wir noch an der neuen preufs. Lehrordnung auszusetzen hatten, gemieden, aber auch ihre Vorzüge angenommen werden sollen. Vorzüge aber hat dieselbe mehr als einen. Ein Vorzug derselben ist schon ihr konservativer Charakter. Auf keinem Gebiete vielleicht ist voreiliges Brechen mit der Vergangenheit gefährlicher als auf dem des Unterrichts. Besonders in einer Zeit, wie die jetzige ist, wo über eine ganze Menge von Schulfragen in Verwaltungs-, in Unterrichtskreisen und im Publikum noch auf das lebhafteste diskutiert wird und die Akten noch nicht so bald geschlossen werden dürften, erfordert es die Weisheit des Gesetzgebers, keinen Schritt vorwärts zu thun, den er vielleicht über lang oder kurz wieder zurückzunehmen genötigt sein kann. Ein Vorzug ist es ferner, dafs sie dem von allen Seiten ertönenden Rufe nach Entbürdung der Jugend gerecht zu werden sucht. Dahin gehört, dafs sie Lehrfächer, welche mit der höheren allgemeinen Bildung gar nichts zu thun haben, also dem Schulzwecke ganz fern liegen und, wo sie praktischen Lebenszwecken dienen, auch seiner Zeit aufserhalb der Schule getrieben werden mögen, — ich meine Stenographie — vom Lehrplane fernhält. Dahin gehört, dafs in den einzelnen Disziplinen vor akademischen Antizipationen gewarnt und der Schwerpunkt nicht auf ein allumfassendes Durchnehmen des ganzen Gebietes, sondern ein intensives Betreiben des Wichtigsten gelegt wird. Dahin gehört äufserlich die Beschränkung des Memorierstoffes und endlich mancher treffliche pädagogische Wink in den „Erläuterungen“. Ein Fortschritt ist auch die Hebung des Lateinunterrichts. Die RS. I. O. hatte dadurch, dafs sie mit dem einen Fufse noch auf dem klassischen Boden stand, die Stellung der jüngeren Schwester neben der älteren, dem G., erhalten und Anteil an deren Rechten erworben. Schon um dieses Erwerbs willen mufste sie das Latein beibehalten. Sollte aber der Erfolg des Lateinunterrichts dem Zwecke des-

selben und der darauf verwendeten Zeit entsprechen, so mufste er, darüber waren alle Pädagogen einig, mit gröfserer Stundenzahl betrieben werden als bisher. Eine treffliche Einrichtung ist die Konformation der drei untersten Gymnasial- und der Realklassen. In Städten, welche nur eine der beiden Lehranstalten haben, kann dieselbe also ohne alles Bedenken von den Eltern für ihre Söhne drei Jahre lang benutzt werden, und erst dann tritt die Notwendigkeit an letztere heran, eventuell das Elternhaus mit einer Pension zu vertauschen. In Städten aber, welche beide Lehranstalten haben, wird den Eltern die Wahl, auf welcher von beiden ihre Söhne ihre ganze wissenschaftliche Vorbildung erhalten sollen, erst nach dreijährigem Besuche einer von beiden, also frühestens im 11. oder 12. Lebensjahre ihres Sohnes zugemutet und damit um ein Bedeutendes erleichtert. Ein Fortschritt in der Gesamtentwickelung des höheren Schulwesens ist es, dafs auch die lateinlosen Realschulen mit 9jährigem Kursus, die, wenn auch noch in geringer Zahl, in Preufsen sich mehr selbständig entwickelt und Anerkennung gefunden haben, unter die höheren Schulen aufgenommen sind und nunmehr einen Normallehrplan erhalten haben. Damit finden auch diejenigen ihre Rechnung, welche schon jetzt — wir gehören nicht zu ihnen — die höhere allgemeine Bildung ausschliefslich auf den Betrieb der modernen Sprachen gründen wollen. Selbstredend kann diesen Anstalten eine gleichwertige Stellung neben G. und RS. I. O. erst zukommen, wenn sie sich auch als Schulen allgemeiner höherer Bildung bewährt haben werden; aber immerhin ist mit ihnen ein Ansatz zu einem neuen gesunden Zweige an dem Gesamtorganismus des höheren Schulwesens gegeben. Jedenfalls hat Preufsen mit der noch von Einzelnen vorfochtenen Idee einer Einheitsschule für die höhere allgemeine Vorbildung und mit dem Gedanken gewisser Ideologen, dafs Spaltung der höheren Schule Spaltung unserer ganzen höheren Volksbildung herbeiführe, vollständig gebrochen. — Zu begrüfsen endlich ist es, dafs die bisherigen RS. I. O. nunmehr auch den Namen erhalten haben, der sie gegenüber dem G. am besten kennzeichnet: den Namen Realgymnasium. Der Name thut hier viel zur Sache. Auch er darf als eine Gewähr dafür angesehen werden, dafs die Frage nach der vollen Gleichberechtigung beider mit Recht als „Gymnasien" bezeichneten Anstalten für nichts anderes gehalten zu werden braucht, als — wofür sie auch vorurteilsfreie Vertreter der humanistischen Gymnasien halten — für eine Frage der Zeit.

---

2. Zweisprachige Lesebücher*)

Seit Jahren beschäftigt mich die Frage eines zweisprachigen, und zwar in erster Linie eines deutsch-englischen Lesebuches. Beim Elementarunterrichte hat mich die Abwesenheit eines solchen Buches öfters fast zur Verzweiflung gebracht, und mehr als einmal habe ich zur Feder gegriffen, um selber ein für meine Zwecke geeignetes Werkchen abzufassen. Nachdem ich aber einige Aufsätze geschrieben und manches Material gesammelt hatte, kam ich endlich zu dem Schlusse, zu dem wahrscheinlich schon viele vor mir gekommen sind, dafs eine solche Arbeit die Kräfte eines Einzelnen weit übersteigt.

Um nicht mifsverstanden zu werden, will ich zunächst angeben, was für Anforderungen ich an dieses „Opus" stelle. Es müfste vor allem, gleich einer guten deutschen Fibel, zahlreiche Abbildungen von Gegenständen und Tieren bringen, für welche Kinder Verständnis und Interesse besitzen. Nur wären die Namen, statt in Einer, in zwei Sprachen anzugeben. Es müfste mit der Schrift beginnen und dann zum Drucke übergehen; doch möchte ich nicht empfehlen, auf die unterste Stufe der lautlichen Entwicklung zurückzugehen, sondern schon auf der ersten Seite mit einsilbigen Substantiven zu beginnen. Um indessen die lautliche Vorstufe nicht ganz aufser Augen zu lassen, könnte man die beiden Sprachen abwechselnd (ihrem Laute nach) analysieren, und zwar in der folgenden Weise: Man stelle zuerst eine Reihe von deutschen Wörtern (ich spreche jetzt speziell von einem deutsch-englischen Lesebuche) ihrem Laute nach zusammen, dann eine Reihe englischer Wörter u. s. w. Das Ähnliche liefse sich dabei leicht neben einander reihen. Nachdem z. B. der deutsche Laut in der Reihe Bett, Fett, nett, Brett, Kette, Klette u. s. w. behandelt worden wäre, könnte der verwandte englische Laut in der Reihe net, wet, let, pet, get, set u. s. w. traktiert werden. Zu jedem deutschen Worte, zu jedem deutschen Satze müfste auf der gegenüberstehenden Seite das entsprechende englische Wort, der entsprechende englische Satz zu finden sein.

Nach dieser lautlichen Vorstufe müfsten leichte Beschreibungen aus dem häuslichen Kreise folgen, und zwar so gewählt, dafs sprachliche Schwierigkeiten in beiden Idiomen vermieden würden. Zu jeder Beschreibung sollte, wie im alten Orbis pictus und im modernen Lesebuche, eine verständliche Abbildung gefügt werden. An diese Beschreibungen liefsen sich leichte Erzählungen und Märchen anreihen. Die Sprache müfste selbstverständlich (und hier komme ich an die Hauptschwierigkeit der

*) Vgl. C.-O. 1883, S. 129 ff. — Red.

Arbeit) sowohl für den deutschen als auch für den englischen Text, durchaus mustergiltig und klassisch sein. Dialektische Erzählungen, wie man deren häufig in deutschen Lesebüchern, selbst für die unteren Klassen trifft, sind schon der anderen Sprache halber nicht aufzunehmen. Einige leichtere Gedichte könnten die Serie beschliefsen. Die zu wählenden Stücke dürften entweder für den Zweck eigens (in zwei Sprachen) verfafste oder auch von einem der Übersetzungssprache (der Sprache, in die übersetzt wird) vollkommen mächtigen Lehrer frei übersetzte Sachen sein. Allzu Technisches und Abstraktes müfste selbstverständlich ausgeschlossen bleiben. Moralische Erzählungen, Fabeln, Märchen, Beschreibungen aus den wichtigsten Gebieten der Natur und Sonstiges, was sich für die elementare Lehrstufe eignet, würden vollkommen genügen. Denn es handelt sich darum, ein wirklich fafsliches und brauchbares Lesebuch für den Anfänger zu schaffen, ein Buch, das nicht nur in unseren zweisprachigen Lehranstalten die Fibel ersetzen, sondern das bei jedem elementaren Sprachunterrichte als Grundlage dienen könnte.

Diejenigen meiner verehrten Herren Kollegen, welche sich für die Abfassung eines derartigen Buches interessieren, bitte ich um freundliche Beiträge, wohlverstanden entweder deutsch-englische Originalaufsätze oder auch Übersetzungen von Musterstücken. Ich selber will gerne die Auswahl der Stücke und die Hauptredaktion provisorisch übernehmen. Die endgiltige Redaktion wäre wodl einem dazu ernannten Ausschusse zu überlasssen.

Hch. Baumann,
Direktor der Deutsch-englischen Knabenschule.
52, Acre Lane, Brixton S.W. London.

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

A. Literatur zur Pädagogik und zur Realschulfrage.

1. Hofmann, Dr.: *Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität.* Leipzig 1881. Edelmann.

Von seiner Stellung als Professor der Theologie ausgehend, hält sich der Verf. für verpflichtet, sein Interesse für eine praktische Frage der Pädagogik zu rechtfertigen. Seiner Auffassung gemäfs hat die Theologie nicht nur ein Recht, sondern auch die Pflicht, sich mit der Pädagogik zu beschäftigen, da

das letzte Ziel der Erziehung mit dem der christlichen Sittenlehre zusammenfällt. Und wenn die Kirche ihre erziehende Aufgabe, nämlich die, das Reich Gottes unter den Menschen zu fördern, in Wahrheit erfüllen will, so ist es nicht genügend, für einen angemessenen Unterricht in den christlichen Heilswahrheiten zu sorgen, sondern sie mufs auch darauf hinzuwirken suchen, dafs der Jugend die gesamten weltlichen Bildungsmittel in einer Weise dargereicht werden, die des christlichen Elementes nicht entbehrt. Von einer evangelischen Pädagogik verlangt er daher, dafs allen ihren Mitteln und Mafsnahmen christlicher Geist innewohne, und zwar deshalb, weil das Reich Gottes nicht etwas neben der Welt Hergehendes sein, sondern weil es dieselbe durchdringen soll, wobei ihm übrigens der Gedanke an eine blofs kirchliche Färbung und Salbung des weltlichen Unterrichts vollständig fern liegt. Im wesentlichen handelt es sich ihm darum, Kulturzustände zu schaffen, in denen der christliche Geist eine unveräufserliche Mitgift ist, damit nicht etwa Übel und Gewohnheiten einnisten, denen man das augenscheinliche Bestreben anmerkt, diesen Geist auszutreiben. — Nach des Verf. Meinung mufs der evangelische Theologe, wenn er in Wahrheit ein solcher ist, ein geborener Freund, Pfleger und Förderer der Schule sein, da nur hierarchische Tendenzen eine gefährliche Macht in ihr erblicken können. Demnach verlangt er von dem Theologen nicht nur ein wissenschaftliches Studium der Pädagogik, sondern er will ihn auch praktisch in derselben vorgebildet wissen, weil eine solche Beschäftigung seiner gesamten Ausbildung nicht anders als förderlich sein kann. Wenn der Verf. nun in dem weiteren Verlauf seiner Entwickelung sagt: „Die Zeiten sind vorbei, wo jeder halbwegs Gebildete oder auch nicht Gebildete sich anmafsen durfte, in Sachen der Schule mitreden zu wollen", so möchten wir diese Behauptung eher als einen frommen Wunsch bezeichnen. Ein Blick auf unsere Tageslitteratur, auf so manche Bezirksversammlungen, auf einzelne Mitglieder dieser oder jener Gemeindevertretung zeigt uns zur Genüge, dafs es an anmafsenden Urteilen über Schuleinrichtungen, sowie an Bestrebungen Aufsichtsbehörden oder Lehrer zu beeinflussen in keiner Weise fehlt. Darin aber müssen wir ihm Recht geben, dafs die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft ist, die sich zur Kunstlehre entwickelt hat, und dafs die praktische Pädagogik eine Kunst ist, die gelernt sein will.

Eine Kunst lernt man natürlich nur bei einem Meister, und dafs Anfänger im Unterrichten und Erziehen einer Aufsicht und stellenweise auch einer Anweisung bedürfen, das wird von niemand in Abrede gestellt werden. Schulinspektoren sind also notwendig; am besten natürlich wird man sach- und fachkundige Männer wählen; aber es wird auch Orte genug geben, wo man kaum eine geeignetere Persönlichkeit als den Geistlichen findet, dem man ein solches Amt übertragen kann. Ist es nun aber keine Frage, dafs geistliche Schulinspektoren sich hier und da Blöfsen gegeben haben, sei es aus Unwissenheit oder Ungeschick, so mufs eine pädagogische Vorbildung der künftigen Geistlichen als unabweislich erscheinen. Es ist dies jedenfalls zweckmäfsiger als das Band zwischen Kirche und Schule zu lockern, wodurch ja unendlich viel Gelegenheit verloren gehen würde, für das Reich Gottes zu wirken. Übrigens hat ja auch das geistliche Hirtenamt so manche

Aufgabe, die nur in Verbindung mit der Pädagogik gelöst werden kann. — Diese Ansicht ist dem Verf. Veranlassung geworden, sich neben seinen Vorlesungen über Pädagogik auch mit der Praxis der höheren wie der niederen Schulen in lebendiger Berührung zu erhalten, wobei ihm denn als Folge mangelhafter Vorbildung der Kandidaten nicht nur deren unmethodische Auffassung des Unterrichts, sondern auch so mancher pädagogische Mifsgriff bei der persönlichen Behandlung der Schüler aufgefallen ist. Jedenfalls hat er vollkommen Recht, dafs die Erkenntnis, wie der Unterricht erziehlich zu gestalten sei, sich nur auf psychologischem Wege bewirken lasse, was dann gleichzeitig nicht ohne Einflufs auf den richtigen Takt bleiben könne, mit dem die einzelnen erzieherischen Mafsnahmen zu vollziehen seien. Fehlt es nun auf den Universitäten auch nicht an der nötigen theoretischen Vorbildung, so doch an der zu ihrer Ergänzung unbedingt erforderlichen praktischen Unterweisung. Was in dieser Beziehung bis jetzt geschehen, die Verpflichtung der Kandidaten zur Absolvierung eines pädagogischen Probejahres, erklärt der Verf. aus triftigen Gründen für ungenügend, verlangt dagegen auch für die Kandidaten des höheren Schulamtes Seminare, welche sie in die Lehrpraxis einführen. Freilich sollten dergleichen Anstalten nicht etwa Privatinstitute, sondern Einrichtungen von obligatorischem Charakter sein, die den jungen Männern nicht blofs theoretische Anweisung zu einer erfolgreichen Praxis, sondern auch Gelegenheit zu unmittelbarer Übung in derselben darböten. Da der Verf. selbst Leiter eines solchen Seminars ist, so befindet er sich in der Lage, eine anschauliche Vorstellung von der Einrichtung desselben zu geben, die wir mit lebhaftem Interesse verfolgt haben, und die uns eine wahre Wohlthat für den angehenden Lehrer zu sein scheint. Dafs er unter den obwaltenden Umständen nur das Mögliche leisten kann, ist selbstverständlich; er macht deshalb weitergehende Vorschläge zu vollkommeneren Einrichtungen, die wir für sehr beachtenswert halten, um so mehr, als er ein warmes Herz für die elementaren Disziplinen hat, ohne deren vernünftige und einsichtsvolle Pflege jeder weitere Ausbau des sicheren Fundaments entbehren würde. In Verbindung mit der Universität verlangt der Verf. demnach ein akademisch-pädagogisches Seminar, dessen Aufgabe eine dreifache sein soll: 1. Weiterführung in den wissenschaftlichen Disziplinen mit Hinweisung auf die praktischen Anforderungen des Unterrichts; 2. Hospitieren bei mustergiltigen Lehrern und praktische Einführung in die Kenntnis der verschiedenen Schulorganisationen; 3. praktische Übungen im Unterrichten und allem, was damit zusammenhängt. Also kurz: Theoretische Unterweisung, Beobachten eines Vorbildes, eigene Versuche. Was für die Studierenden der Medizin das Klinikum, das sollte für die Kandidaten des höheren Lehramtes das akademische Seminar sein, mit dem eine entsprechende Übungsschule in Verbindung stehen müfste.

Wer unsere Schulverhältnisse aus eigener Anschauung kennt, wird dem Verf. gewifs aus innerster Überzeugung beistimmen und wünschen, dafs seine durchaus praktischen Vorschläge in sorgfältige Erwägung gezogen werden. Nimmt man sich der Kranken mit so ungemeiner Freigebigkeit an, wie sollte man nicht ein Gleiches für die Gesunden, zumal für unsere bildungsfähige und bildungsbedürftige Jugend thun?

Berlin. L. Rudolph.

2. Coordes, G. *Pädagogische Blüten.* Allgemeine Erziehungslehre in Aussprüchen bedeutender Pädagogen aller Zeiten und Völker. Frankfurt a. M. 1882. H. Grobel.

Wollte uns jemand einen Straufs anbieten, der aus lauter Blumen bestünde, so würde unser Auge durch die Mannigfaltigkeit dicht nebeneinandergestellter Formen gar leicht verwirrt, durch die Fülle lebhafter, unmittelbar aneinandergrenzender Farben belästigt und bald übersättigt werden. Ganz anders ist die Wirkung, wenn jede Blüte von dem ihr zugehörigen Laube umgeben erscheint. Der Laie fühlt sogleich das Wohlthuende heraus, das jedes Freisein von Überladung in seinem uumittelbaren Gefolge hat; der Kenner aber, besonders der mit der Metamorphose der Pflanzen vertraute Botaniker, sieht dann in jeder einzelnen Blüte das Resultat einer von der Natur angelegten und zur Vollendung gelangten Entwickelung. Wie mit den Blüten der Pflanzen, so geht es auch mit den Blüten des Geistes; von einer richtigen Würdigung ihres Wertes kann nur dann die Rede sein, wenn wir sie haben keimen, knospen und sich entfalten sehen. — Sollen wir nun aber deshalb über eine Sammlung, wie die hier dargebotene, den Stab brechen? Das sei ferne! Ein grofser Mann soll, als er sein Ende herannahen fühlte, zu einem an seinem Sterbelager stehenden Freunde gesagt haben: „Nenne mir einen Gedanken, damit ich mich erquicke.“ Stehen wir Lehrer nun auch noch im frischen Leben, so kommen uns doch bisweilen Augenblicke, die uns in einer müden, gedrückten Stimmung finden und in denen wir einer besonderen Anregung bedürfen. Wohl dem, der solche Anregung in sich selbst findet und dem dann irgend ein erfrischender Gedanke vor die Seele tritt. Wer sich selbst beobachtet, wird wissen, dafs dergleichen oft ungerufen kommt, als ob eine Stimme aus dem Jenseits an unser Inneres dränge, die uns sagt:

„Die Geisterwelt ist nicht verschlossen:
Dein Sinn ist zu, dein Herz ist tot.“

Wie wäre es auch anders möglich; wissen wir doch alle, wie hin und wieder ein bedeutungsvolles Wort in unsere Seele fällt, in derselben haftet und seiner Zeit wieder heraufsteigt, um Frucht zu bringen. Sind wir aber wirklich erschöpft, so dafs wir weder etwas Eigenes zu schaffen noch Fremdes in uns aufzunehmen vermögen, dann ist uns ein Buch mit kurzen aber wertvollen Gedanken ein willkommener Freund. Und wie der Duft einer Blume dem ermattenden Odem plötzlich neue Lebensfrische spendet, so kann auch ein erhebender Gedanke unserer Seele einen neuen Impuls geben, uns abziehen von dem, was uns drückt, und unserm Thun und Handeln nach einer oder der andern Richtung hin die Spannkraft erteilen, von der wir wähnten, dafs sie dem völligen Erlöschen nahe sei. Strebsame Menschen, denen weniger darum zu thun ist, Schätze aufzuhäufen, welche die Motten und der Rost fressen, legen sich solche Sammlungen selbst an. Sie sind die bleibende Frucht ihrer Lektüre und bilden ein Gedächtnis einzig schöner Stunden. Wer dies aber versäumt hat, dem wird eine Blütenlese wie die hier dargebotene gewifs zu statten kommen.

Das hier anzuzeigende Buch ist nicht sowohl zum Durchlesen, als vielmehr zum Durchdenken geeignet. Der Herausgeber hat sich bemüht, durch

einen vorangestellten Gedankengang sowie durch eine am Schlufs aufgeführte Inhaltsangabe die Aussprüche seiner Gewährsmänner, unter denen wir Philosophen, Theologen, Pädagogen, Dichter und selbst Satiriker finden, zu einer Art von Ganzem zu gestalten, dafs die Stelle einer allgemeinen Erziehungslehre vertreten könnte: indessen findet sich hier doch dies und jenes über Lehrart und Lehrgang, was wohl in ein System der Didaktik, nicht aber in eine Blütenlese hineingehört, die ein Handbuch der Pädagogik doch nie ersetzen kann.

Ist es nun auch schon interessant, die Aussprüche verschiedener Denker über einen und denselben Punkt mit einander zu vergleichen, so bleibt doch die Hauptsache der Vergleich mit den eigenen Ansichten und Erfahrungen. Der Leser wird wenig finden, wozu er nicht Ja und Amen sagen könnte; manches ist so schlagend und treffend, zum Teil überraschend, dafs man es sich unauslöschlich einprägen möchte, um es erforderlichen Falles sogleich zur Hand zu haben. Angehenden Lehrern wird hier ein Spiegel vorgehalten, der ihnen das Ideal eines Pädagogen zeigt. Übt letzteres auf den Leser die beabsichtigte Wirkung aus, dann hat der Herausgeber seinen Zweck erreicht.

Berlin. L. Rudolph.

3. Körting, Prof., Dr.: *Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen.* Heilbronn, 1882. Gebr. Henninger. 83 S.

Auf der 6. Delegiertenversammlung des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins hat Direktor Laubert-Frankfurt a. O. über diese Schrift referiert. Der Inhalt derselben ist im allgemeinen aus dem Protokoll der 3. Sitzung (C.-O. 1882, S. 409—412) ersichtlich; doch liegt es in der Natur solcher Berichte, dafs in denselben der Inhalt der Schrift selbst nicht immer zu seinem vollen Rechte kommt. Schon darum kann ich nicht umhin, allen Fachgenossen, die sich für eine wissenschaftliche Behandlung der neueren Sprachen interessieren, die Lektüre dieser gehaltvollen uud höchst anregenden Abhandlung angelegentlich zu empfehlen. Sie werden dann, um nur Einen Punkt zu berühren, finden, dafs die lebhafte Befürwortung einer Wiedereinführung fleifsiger metrischer Übungen im lateinischen Unterricht gar nicht so seltsam ist, wie es nach Hrn. Dir. L. scheinen könnte. Prof. Körting stellt nämlich an den lateinischen Unterricht die Anforderung, dafs auf eine richtige quantitierende Aussprache mehr Sorgfalt verwendet werde, eine Anforderung, in welcher er mit dem Verf. der Schrift: „Der Sprachunterricht mufs umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque tandem“ übereinstimmt. Da durch die Quantität der lateinischen Vokale die Entwicklung der romanischen, bzw. französischen Vokale bedingt wird, so ist eine gründliche Vertrautheit mit der lateinischen Vokalquantität unerläfsliches Erfordernis für den romanischen Philologen; und lediglich zu dem Zwecke, diese Vokalquantität den Schülern nachhaltiger zum Bewufstsein zu bringen, sie ihnen fester einzuprägen, empfiehlt Prof. Körting fleifsige metrische Übungen. Wenn derselbe einerseits sagt, dafs eine gründliche Kenntnis des Lateinischen eine unerläfsliche Vorbedingung (nicht: die unerläfsliche Vorbildung, C.-O. S. 409 u.) für das Studium einer jeden Wissenschaft, auch der mathe-

matisch-naturwissenschaftlichen, bildet, so ist doch andrerseits zu beachten, dafs er S. 19 sagt: „Die Realschule treibt mehr Mathematik und Naturwissenschaften — das ist eine vortreffliche Anleitung zum exakten Denken und eine ausgezeichnete Vorschule zu jedem akademischen Studium". Es scheint mir daher die Bemerkung, Prof. Körting wisse noch nicht, dafs es nicht ausschliefslicher Zweck der Schule ist, Philologen zu bilden, nicht zutreffend. [Über die Schrift Körtings vergl. noch C.-O. 1882, S. 273 ff.].

Halle a. S. Dr. Strien.

B. Anderweitige Schriften.

a) Philosophie.

1. Biese, Reinhold: *Wissenschaftliche Propädeutik zur Ergänzung und Vertiefung allgemein-humaner Bildung.* Leipzig. Fues' Verlag (R. Reisland.) 1882.

Eine sieben Bogen umfassende, „der deutschen Jugend" gewidmete Arbeit, in deren Vorwort der Verf. zunächst darauf hinweist, dafs bei den überraschenden Fortschritten auf allen Gebieten der Wissenschaft eine Arbeitsteilung notwendig geworden, welche einzelne Zweige derselben völlig umgestaltet hat. Die Spaltung der höheren Bildungsanstalten in Gymnasien und Realschulen, das natürliche Ergebnis eines unabweislichen Zeit- und Kulturbedürfnisses, ist eine Thatsache geworden, mit der die Pädagogik rechnen mufs. Beiden Arten von Lehranstalten müssen diejenigen Bildungsmittel dargeboten werden, die für das allgemeine geistige Leben von Bedeutung sind. Da aber der Zweck aller Bildung in nichts anderem als in der harmonischen Entfaltung der sittlichen und geistigen Kräfte des Menschen gefunden werden kann, so mufs jede Überschätzung des gedächtnismäfsigen Wissens als ein pädagogischer Irrtum betrachtet werden und ist mit allem Nachdruck darauf hinzuweisen, dafs wir die einzelnen Unterrichtsgegenstände weniger um ihres materiellen Nutzens als vielmehr um ihres inneren Wertes willen zu treiben haben. Goldene Worte sind es, die der Verf. in dieser Beziehung über Geschichts- und Sprachunterricht vorträgt, und in denen er nachweist, wie durch ein Übermafs von Büchergelehrsamkeit das anschauliche Denken schliefslich mit Notwendigkeit verloren geht.

Er weist nun ferner darauf hin, dafs zwischen unseren höheren Lehranstalten und der Universität eine Kluft besteht, die einer Ausfüllung bedarf. Von allen Seiten vernimmt man die Klage, dafs der in die Hochschule eintretende junge Mann sich plötzlich in Ideenkreise versetzt sieht, die ihm ihrem Inhalte wie ihrer wissenschaftlichen Form nach völlig unvermittelt gegenüberstehen, weil es eben an einem Bindegliede zwischen der Schulweisheit und der Wissenschaft fehlt Der Verf. will deshalb die sogenannte philosophische Propädeutik, die sich auf die Beschäftigung mit dürrer Logik und auf eine dürftige Unterweisung über die Seelenvermögen des Menschen beschränkte, in eine wissenschaftliche Propädeutik umgewandelt wissen, die den Schüler über die Schranken des schulmäfsig erworbenen Kenntnisumfanges hinausgeleitet, ihn zu selbstthätigem Forschen anreizt und zu wirklich

tieferer Gedankenarbeit befähigt. Und allerdings mufs es dem jungen Manne angenehm sein, mit dem Schüler in Goethes Faust sprechen zu können:

„Wenn man einen Fingerzeig nur hat,
Läfst sich's schon eher weiter fühlen".

Ein solcher Fingerzeig soll dies Buch sein; es soll ihn in kürzester Form über die höchsten Fragen des Lebens und der Wissenschaft orientieren, gleichzeitig aber ihm durch Vorführung bedeutungsvoller Citate die Quellen angeben, aus denen er zu schöpfen hat, um seine Studien selbständig zu erweitern.

Der Inhalt der Schrift gliedert sich in folgende acht Abschnitte: 1) Die Entwickelungsgeschichte der Menschheit, welche dem Leser das Auge für höhere Gesichtspunkte öffnet, ihn die Dinge gewissermafsen aus der Vogelperspektive betrachten läfst. 2) Der Ursprung der Sprache, ein Kapitel, das dieselbe von dem absichtlichen Schreien kleiner Kinder bis zu ihrer Ausbildung als Organ der Gedankenentwickelung verfolgt. 3) Sprache und Denken, ein Abschnitt, welcher uns die Sprache als eine sich ewig wiederholende Geistesarbeit darstellt und uns einen Überblick über die Geschichte der gesamten Sprachentwickelung gewährt. 4) Die Entstehung der Sprachlaute, eine Betrachtung der Kultursprache nach ihrer physiologisch-physikalischen Seite. 5) Die Entwickelung der Schrift, eine Schöpfung des menschlichen Geistes, die mit der geschichtlichen Entwickelung seiner Bildung im engsten Zusammenhange steht. 6) Die Entwickelung der religiös-ethischen Ideen bei den Griechen, eine Darstellung, bei welcher der Verf. von der unbestimmten Ahnung höherer Mächte, die sich als Abhängigkeitsgefühl kund gibt, durch die einzelnen Phasen des Aberglaubens bis zu dem Glauben an eine Einheit des göttlichen Wesens fortschreitet. 7) Die Kunst, die sich aus einer andachtsvollen Beziehung zur Gottheit zunächst an den Götterbildern als Plastik und an den Göttertempeln als Architektur entwickelt; worauf die keines Stoffes bedürfende Musik, die Form und Gehalt zugleich ist, zur Poesie fortschreitet, welche sich des vom Geiste erzeugten und wiederum an den Geist sich wendenden Wortes bedient, vermittelst dessen sie alle geistigen Mächte zur Darstellung bringt. 8) Die Wissenschaft, welche nicht wie die das Leben verschönernde Kunst die schöpferische Gestaltungskraft der Phantasie zur Grundlage hat, sondern in der wir die sichtende und ordnende Thätigkeit des Verstandes wahrnehmen, dem es darauf ankommt zur Wahrheit hindurchzudringen. Als Gipfel des Ganzen erscheint dann die Wissenschaft, zu der alle besonderen Wissenschaften hinstreben und in der sie ihre Einigung finden, die Philosophie, das geistige Band, welches alle Einzelfächer des Könnens und des Wissens zu einem lebendigen organischen Ganzen vereinigt.

Die ganze Darstellung bewegt sich in einer klaren, anschaulichen Sprache, doch so, dafs die konkreten Erscheinungen überall zusammengefafst und mit einander verglichen werden, wodurch dem jugendlichen Leser der Weg zur Ideeenentwickelung geebnet und eine allmähliche Einführung in die philosophische Sprache bewirkt wird. Die Schrift führt ihn somit in die Vorhallen des Tempels ein, der zu tieferen Studien einladet, vor denen die Nebel, die sein der Vergangenheit entstammendes Wissen umhüllen, nach und nach

sich lichten und ihm die Aussicht auf ein Ziel eröffnen, das, weil es die höchsten Fragen der Menschheit berührt, geeignet ist ihm volle innere Befriedigung zu gewähren. In den Händen des Lehrers aber wird die Schrift jedenfalls dazu beitragen, seinem Unterrichte die Gestalt zu geben, die es versteht, jedem Stoff, den er seinen Schülern entgegenbringt, eine ideale Ausbeute abzugewinnen. Denn nur so werden sie befähigt werden an einer wissenschaftlichen Propädeutik, wie die hier dargebotene, wirklich Geschmack zu gewinnen.

Berlin. L. Rudolph.

b. Deutsch.

1. Scherer, Wilhelm: *Geschichte der Deutschen Litteratur.* Heft 4—7. Berlin, 1881/82. Weidmann.

Scherers Name ist so gewichtig und seine Geschichte der deutschen Litteratur vereinigt wissenschaftliche Gründlichkeit und Eleganz der Darstellung in einem so hohen Grade, dafs dieselbe ohne Zweifel erobernd auftreten und sich der altbewährten und bei allen Schwächen noch so trefflichen Vilmarschen als gefährlichster Konkurrent gegenüberstellen wird. Je bedeutender das Buch aber ist, um so weniger brauchte die Verlagshandlung in der „Ankündigung“ auf alle Vorläufer Scherers einen geringschätzigen Seitenblick zu werfen.

Die Hefte 4—6 (vgl. C.-O. 1882, S. 40) umfassen die Zeit vom Ende des Mittelalters bis auf Lessing. — In energischen, klaren Zügen entwirft uns der Verf. sein Gemälde, das Geringere, weniger Wichtige zusammendrängend, aber nirgend Lücken lassend, nie ermüdend durch unnützes Häufen von Daten und Namen, die bedeutenden Autoren lichtvoll ergründend und in ihr Verständnis sorgsam einführend. — Unmöglich ist es gerecht zu nennen, wenn der Verf. (S. 231) den Verfall der mittelalterlichen Dichtung ganz vornehmlich „dem alten Feind der weltlichen Dichtung, dem deutschen Klerus“ zur Last legt. Der armseligen Poesie des 16. Jahrhunderts, über dessen bodenlose Roheit er sich doch sonst scharf genug ausläfst, erweist er im einzelnen zu viel Ehre; das bekannte Lied auf die Verbrennung zweier protestantischer Mönche zu Brüssel darf doch nicht deshalb „vortrefflich“ genannt werden (S. 283), weil zufällig Luther der Autor ist. Mit dem herkömmlichen schmeichelhaften Urteile über Fischart (S. 293) und Hans Sachs (S. 306) steht es ähnlich, desgleichen mit dem übertriebenen Lobe Luthers als Dichters von Kirchenliedern (S. 339); setzt er ihm doch sogar unsern Paul Gerhard nach! Lebhaft einverstanden mufs man dagegen mit dem herben Urteile sein, welches Scherer über die elenden Reimereien Zinzendorfs fällt (S. 346 f.): diese Machwerke sind wirklich mit dem Worte „frech“ zu bezeichnen. Aber Haller soll „nicht populär“ gewesen sein (S. 377). Seine Popularität hat ein Menschenalter hindurch mit derjenigen Klopstocks gewetteifert; auch war Hallers Geist durchaus nicht „ernst, zuweilen finster religiös“ (S. 413); gesteht doch Scherer gleich hinterher, dafs Haller „gegenüber dem engherzigen schweizerischen Kirchentum einer verhältnismäfsig freieren religiösen Richtung gehuldigt“ habe. Engherzig war Haller nur der katholischen Kirche gegenüber. Unmöglich recht-

fertigen läfst sich die Bemerkung (S. 417) „Religionsspötterei hat in Deutschland immer nur vorübergehend Wurzel geschlagen; auch die schärfsten Gegner des Glaubens sind mit Ernst und Ehrfurcht in den Streit gezogen". Man braucht dagegen nur an Wieland, Nicolai, Edelmann u. s. w. zu erinnern, von dem Tone der „naturwissenschaftlichen Aufklärung" unserer Tage ganz zu geschweigen. Überaus günstig ist das Urteil Scherers leider über Wieland, der ihm gar „einer der gröfsten deutschen Epiker" ist (S. 431). Wielands politische Romane „Der goldene Spiegel" und „Geschichte des weisen Danischmend" sind in Scherers Augen ein Beweis von Wielands „hoher Auffassung des fürstlichen Berufes" (S. 437)!

Sehr viel Raum wird Lessing gewidmet. Die wirklich ewigen Verdienste Lessings um die Befreiung Deutschlands von der litterarischen Franzosenherrschaft stellt der Verf. ins hellste Licht, leider aber hat er es nicht über sich gewinnen können, die jetzt modische Vergötterung Lessings zu ermäfsigen. Aber hier urteilt nicht so sehr der objektive Litteraturhistoriker als der patriotische Preufse einerseits und der energische Gegner des positiven Glaubens anderseits. Darum heifsen denn auch die langweiligen, echt stubengelehrten „Kriegslieder" Gleims „kräftig, feurig, männlich, vorwärtsstürmend und handlungsreich" (S. 444). Und ob jeder in das entschiedene Lob der „Emilia Galotti" einstimmen wird (S. 460 „in der Motivierung ist keine Lücke"), ist doch zweifelhaft; ebenso steht es mit der Rechtfertigung Lessings inbezug auf die Herausgabe der „Fragmente". Allerdings hütet sich Scherer die illoyale Art der theologischen Kriegführung Lessings (der gar „ein friedseliger Mann geworden" sein soll, S. 462) durchweg zu billigen; mit Wendungen aber wie „die Hauptschläge empfängt Goeze, den er als illoyalen Hetzer und Eiferer, als intoleranten Heuchler und Verläumder hinstellt" S. 463, geht er bedauerlicherweise einem Tadel, der hier sehr gerecht gewesen wäre, aus dem Wege. Der „Nathan", dieses „moderne Evangelium" hat den Verf. zu einem begeisterten Dithyrambus hingerissen. Nathan bezeichnet in Scherers Augen nichts geringeres als den „Sieg der Duldung über die Intoleranz" (S. 465). Hierüber gegen ihn zu polemisieren wäre völlig zwecklos: Lessing wie sein Lobredner gehören eben zu denen, die „aufserhalb des Schattens der Kirche leben und sterben wollen" und Dummheit, Verfolgungssucht und Intrigue „christlich" verkörpern. Anzuerkennen ist, dafs Scherer sich hütet den traurigen Johann Heinrich Vofs zu idealisieren oder etwa F. L. Stolberg zu verunglimpfen. Warum aber nennt er Herder S. 474 und oft einen „Orthodoxen"?! Und sind nicht die Worte „Sankt Klopstock gab seinen Segen dazu" eine platte Witzelei?!

Sonst zeigt uns das siebente, mit „Nathan" beginnende Heft den Verf. auf seiner Höhe: es ist Scherer gelungen die wunderbar sich kreuzenden litterarischen Strömungen des vorigen Jahrh. mit scharfer Präzision und die vielen Dichter zweiten und niederen Ranges mit kurzen energischen Zügen darzustellen, Herder aber und die Jugendepoche Schillers und Goethes mit geistvoller Gründlichkeit zu schildern. Dafs Goethe im eigentlichen Sinne des Wortes „sein Mann" ist und Schiller verhältnismäfsig zurückzutreten scheint, ist nicht zu verwundern.

Zum Schlusse noch die Bemerkung, dafs der Verf. bei aller Eleganz des Stils sich doch hie und da eine fehlerhafte, echt journalistische Wendung hat entschlüpfen lassen. So ist S. 458 von „fallen gelassenen archäologischen Studien" die Rede.

Berlin. Dr. L. Freytag.

2. Wegener, Pred. Dr. Rich., *Aufsätze zur Litteratur.* Berlin, 1882, E. Wallroth. 258 S.

Vorliegende Aufsätze behandeln verschiedene halbvergessene Sachen von neuem und eigentümlichem Standpunkte aus. Der Verf., Theolog und Philolog zugleich und in der Litteraturgeschichte wohlbewandert, hat sich seiner Aufgabe mit Umsicht und Sachkenntnis entledigt. Der erste Aufsatz bespricht Schillers „Braut von Messina" (S. 9—85). Nachdem der Verf. das Verhältnis unsrer Litteratur zur Antike im allgemeinen betrachtet, weist er zuerst nach, dafs der Kern der Fabel gut deutsch ist (besonders wegen der Liebesgeschichte), und dafs dem Stoffe des König Ödipus, der zur weiteren Gestaltung der Fabel dient, ein moderner Geist untergelegt ist. Zugleich zeigt er, wie sich im Kern der Fabel Schillers kräftig-zarter Charakter verrät, wie dann die Ausführung den ästhetischen Ansichten des Dichters entspricht, und wie seine religiös-moralische Weltanschauung zur Geltung kommt. Das Drama ist keine Schicksalstragödie, sondern eine Darstellung des Konfliktes zwischen Notwendigkeit und Freiheit, welcher im Gottesbewufstsein seine Lösung findet. — Der 2. Aufsatz versucht (S. 85 — 181) eine Würdigung von Immermanns „Merlin". Hier kommen dem Verf. seine theologischen und philosophischen Studien gut zustatten. Mit grofsem Fleifse und feinem Takte verfolgt er alle Andeutungen der Figur des Merlin in Immermanns Briefen und in der alten Mythologie; er zeigt, dafs besonders Schellings Weltanschauung (wie sie in dessen Schrift über die Freiheit enhalten ist) auf spinozistischer Grundlage das Gedicht veranlafst hat. Klingsor ist die Naturwissenschaft, der Ruhm der Gegenwart; Satan, der Demiurg, bezeichnet das Prinzip der Individualität; Artus und die Gralsritter die unbefriedigte Sehnsucht des ungöttlichen Daseins. Merlin selbst repräsentiert den Zwiespalt, der durch die ganze Welt, durch Natur und Geschichte, durch Heidentum und Kirchengeschichte, durch das Leben des Einzelnen wie der Menschheit hindurchgeht. — Auch die andern drei Abhandlungen (über das symbolische und allegorische Drama; Georg Neumark; F. A. v. Stägemann) sind reich an feinsinnigen Bemerkungen, wenn sie auch nicht an die Bedeutung der zwei ersten hinanreichen. Wir können das Buch allen Lehrern des Deutschen angelegentlich empfehlen; sie werden daraus vielfache Anregung und Belehrung schöpfen.

Berlin. Lic. Dr. Friedr. Kirchner.

3. Kehrein, J. *Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik und Proben zu den Hauptgattungen der prosaischen Darstellung für Gymnasien, Seminarien, Realschulen.* Nach dem Tode des Verf. neu bearbeitet von Dr. Valentin Kehrein. Paderborn 1882, F. Schöningh.

Unter den zahlreichen Schriften, welche Anweisung geben, wie das eigene Schaffen durch Regeln der Form und Ordnen des Gedankens sowie

an Musterstücken angeregt und geübt werden soll, gebührt dem vorliegenden Buche besonders in seiner jetzigen, als 7. Auflage bezeichneten Neugestaltung eine hervorragende Stelle. Dasselbe ist zunächst eingeteilt in einen rein didaktischen Teil, welcher klar und bestimmt die Lehren der Stilistik aufstellt und entwickelt, und einen praktisch-didaktischen Teil zum Studium und zur Befestigung des im 1. Teil Gewonnenen an Musterstücken, die, reichlich und verständig gewählt, alle Gebiete prosaischer Darstellung ziemlich erschöpfend behandeln. — Der 3. Teil enthält eine grofse Anzahl von Dispositionen, die in natürlicher logischer Zergliederung des Themas einfach und kurz, wie es auch am besten ist, den nötigen Stoff vermitteln und durch passende Beispiele aus den Werken der alten und neuern Schriftsteller, aus Natur und Leben treffend beleuchten. — Die in dem folgenden Teil gesammelten, als Aufgaben zu verwendenden Sprüche und Themata sind zahlreich und wie die Musterstücke den verschiedensten Gebieten entnommen; sie gefallen besonders durch eine edle moralische Färbung. So beschaffen werden die „Entwürfe“ nach wie vor in den oberen Klassen von Lehrern und Schülern mit Erfolg gebraucht werden können.

Forbach. Dr. Stühlen.

4. Kehrein, J.: *Deutsches Lesebuch für Gymnasien, Seminarien, Realschulen.* Nach dem Tode des Verf. neu bearbeitet von Dr. Val. Kehrein, ord. Lehrer am Lyceum zu Metz. Untere Lehrstufe. 6. verm. und verb. Auflage. Leipzig, 1881, O. Wigand.

Auch diese 6. in neuer Orthographie gedruckte Auflage befestigt und erhöht den Ruf und das Verdienst des seit vielen Jahren rühmlichst bekannten Buches. Anfangend mit unseren beliebtesten vaterländischen Märchen, die der Jugend Lust und Liebe nicht allein zum Erlernen des Lesens sondern auch zur vaterländischen Geschichte und Poesie und zu Allem wecken, worin unsere Litteratur sich auszeichnet, führt K. die Gattungen der Darstellung in mustergiltigen Proben unserer besten Meister vor, ohne sich in Sonderheiten des Dialektes, zumal volkstümlicher Art, zu verlieren, welche für die Jugend meist zwecklos erscheinen. — Die Wahl der einzelnen Stücke ist wie eine Blumenlese aus allen Zeitaltern, von jedem Land und Volk genommen; Kunst, Wissenschaft, Handel, Industrie, Erfindungen, die Natur, das Leben, Alles hat hergeben müssen zu dem schönen litterarischen Kranze. — Sehr anzuerkennen ist dabei, dafs die erklärenden Anmerkungen nicht als durch den Raum beschränkte und deshalb unvollständige Randnoten angebracht sondern in reichlicher Zahl und mit meist wohl befriedigender Genauigkeit in einem besonderen Bande erschienen sind. Dieser führt den Titel: Kommentar zum deutschen Lesebuch ... von J. Kehrein neu bearbeitet (ebenfalls in 6. Aufl.) von Dr. Val. Kehrein. — Kurze biographische Notizen über die namhaftesten Dichter und Schriftsteller sind beigegeben, aufserdem ein Überblick über die deutsche Grammatik. Kehreins Arbeit, das Resultat vieljähriger Erfahrung, unterscheidet sich vorteilhaft von gar manchen neueren sog. Lehr- und Lesebüchern.

Forbach. Dr. Stühlen.

5. Kares, O.: *Poesie und Moral im Wortschatz mit besonderer Berücksichtigung der deutschen und englischen Sprache.* Essen, 1882, G. D. Bädeker.

Es ist etwas Neues, etwas ganz Eigenartiges, was uns unter diesem Titel geboten wird und worauf aufmerksam zu machen sich wohl der Mühe lohnt. Angeregt durch ein englisches Werk des Dubliner Erzbischofs R. Ch. Trench hat sich der Verf. das Studium des Wortes zum Gegenstande seines anziehend und anregend geschriebenen Büchleins gewählt. Er will, wie er selbst in der Vorrede sagt, die mannigfachen Berührungspunkte zwischen dem Wortschatze unserer Sprache einerseits und der Poesie und Moral anderseits uns vor Augen führen und die poetische, moralische sowie nationale Bedeutsamkeit unseres Wortmaterials nachweisen. In dieser eigentümlichen Beleuchtung ist die deutsche Sprache unseres Wissens bisher noch nicht gezeigt worden. Die Arbeit des Verf. beruht zwar auf wissenschaftlicher Grundlage, ist aber doch gewissermaſsen eine belletristische. Sie bietet so einen doppelten Vorteil. Manchem, wir dürfen wohl sagen auch der Mehrzahl der Gebildeten eröffnet sie eine ganz neue und ungeahnte Welt. Denn den meisten ist die überreiche Welt der Ideen, die sich aus der Betrachtung des poetischen und ethischen Gehaltes unserer Muttersprache ergeben, noch ganz verschlossen. Diese Schätze zu heben und dem deutschen Volke ins Bewuſstsein zu bringen, will der Verf. für sein Teil mitwirken, indem er den Leser in die herrlichen Gebilde unserer lebenskräftigen Muttersprache sich vertiefen läſst und denselben zurückführt zu der ursprünglichen Bedeutung der Wörter, in die geheimnisvolle Werkstätte der Wortschöpfung. Dazu werden in vielen Fällen die Resultate der neueren Sprachforschung herangezogen, deren an sich oft trockenes, für weitere Kreise weniger anziehendes Studium dadurch allen Gebildeten näher gerückt wird. Es würde uns hier zu weit führen, wollten wir dem Verf. in Einzelheiten folgen. Man muſs das Buch selbst in die Hand nehmen. Dasselbe enthält zwei Teile. Der erste dem poetischen Gehalte unserer Muttersprache gewidmete Abschnitt wird vielleicht noch übertroffen von dem zweiten, der die Moral im Wortschatze behandelt. Hier zeigt uns das Buch, wie wir in unserem Wortschatze eine wahrhaft erhebende Offenbarung moralischer Wahrheiten besitzen, wie das deutsche Sprachgefühl selbst ein Zeugnis gegen die Sünde ablegt, indem es alles Schlechte und Gemeine verabscheut, das Gute und Edle dagegen hochhält und fördert. Der Charakter des Buches ist ein echt deutscher, und sein vornehmlichster Zweck geht dahin die Liebe zu unserer Muttersprache zu pflanzen und zu pflegen. So ist dasselbe besonders wertvoll für die Jugenderziehung. Es eignet sich zu Prämien oder Geschenken für reifere Schüler und ist auch für den Lehrer, namentlich des Deutschen, nicht bloſs in höheren Schulen, sondern auch in der Volksschule ein schätzbares Hilfsbuch zur Bildung und Veredelung der Jugend. — Möge ein recht groſser Leserkreis die Absicht des Verf. anerkennen und ihn zu weiterer Arbeit anregen!

Essen. Dr. Laufenberg.

c) Französisch.

1. Brunnemann, Dir. Dr. K.: *Les Précieuses ridicules von Molière.* Berlin 1877, Weidmann.

Der Herausgeber bringt zwar nicht so Ausführliches in seinen Anmerkungen wie andere Erklärer der Molièreschen Stücke; aber das, was er gibt, ist ausreichend zu einem klaren Verständnisse des Dichters. Mit sicherem pädagogischem Blicke ist das für den Schüler absolut Notwendige überall gebracht. —

Bei diesem Lustspiele, dessen Titel schon für die Schüler ein Rätsel ist, kam es ja vor allem darauf an zu zeigen, welche Bewandtnis es mit dem Preziösentum überhaupt habe und welche Stellung es in der Entwickelung der französischen Litteratur einnehme. Darum ist es gewifs sehr am Platze, wenn der Verf. nach einer kurzen Biographie des Dichters dies beides in einer längeren lichtvollen Einleitung zu dem Werke ausführt.

Vor dem Lustspiele finden wir Molières eigene Vorrede, in der wir gern die Konstruktion von être mit dem blofsen Infinitiv (outre quelque grand seigneur, que j'aurai été prendre pour mon protecteur etc.) erklärt sähen. In den Anmerkungen zu dem Stücke selber ist ja natürlich jede den Preziösen eigentümliche Redeweise als solche bezeichnet worden; es wäre vielleicht für die Schüler sehr förderlich, wenn daneben auch die jetzige korrekte franz. Ausdrucksweise gegeben würde. Auch das ist mit Dank hinzunehmen, dafs öfters eine gute deutsche Übersetzung für entlegenere, von unsrer Ausdrucksweise abweichende franz. Redeweise gegeben wird. Wir wünschten hierbei nur, dafs noch mehr, wie es Göbel ausdrückt, „durch kurze Deutung gleichsam die Entstehung der fremden Eigentümlichkeit fühlbar und greifbar zu machen gesucht werde“ z. B. Anm. 220 u. 261, und dafs auf verwandte deutsche Wendungen hingewiesen würde, wie Anm. 44: mettre sur le tapi = etwas aufs Tapet bringen. — Auf Eigentümlichkeiten der Mol. Sprache wird an der geeigneten Stelle aufmerksam gemacht; sollte aber wirklich die Inversion, wie in der Vorrede behauptet wird, etwas Molière so besonders Eigentümliches sein?

Was das Äufsere betrifft, so hätten wir noch den Wunsch hinzuzufügen, es möchten die Anfänge der Anmerkungen durch Zwischenräume oder sonstwie leicht kenntlich gemacht werden.

Magdeburg. Dr. Wennrich.

2. Fritsche, Dir. Dr. H., *Les femmes savantes von Molière.* Berlin, 1879, Weidmann.

Der gelehrte Molièrekenner schickt der Erklärung eine Einleitung voraus, welche die litterarischen Bestrebungen und Verhältnisse der Zeit, welcher das Stück seine Enstehung verdankt, genauer schildert. Er zeigt dabei auch die nahe Verwandtschaft und gleiche Tendenz mit dem ein Decennium vorher aufgeführten Stücke Molières, les Précieuses ridicules*). Mit Recht behauptet der Verf., die Bedeutung beider hervorhebend, sie seien nicht blofs belustigende Theaterstücke, sondern auch belehrende Denkmäler einer wichtigen Periode der gesellschaftlichen Entwicklung, und zwar von der gröfsten

*) Über Fritsches Ausgabe dieser Schrift s. C.-O. 1880, S. 64. — Red.

Bedeutung, wenn man erwäge, eine wie starke, alles besiegende Herrschaft der franz. Geschmack und die Formen des Verkehrs in Frankreich über die ganze civilisierte Welt gewonnen hätten. Den Unterschied beider Stücke findet unser Erklärer darin, dafs die Préc. R. gegen eine vorübergehende Modethorheit, die Femmes sav. aber gegen einen tiefer liegenden, in der menschlichen Gesellschaft oft wiederkehrenden Fehler des weiblichen Geschlechts gerichtet seien.

Hr. Dir. Fritsche hat die F. S. nach allen Seiten eingehend beleuchtet Wenn die Sätze der cartesianischen Philosophie, auf welche die gelehrten Frauen sich oft beziehen, an zwei oder drei Stellen des Buches in einer über den Horizont des Schülers vielleicht hinausgehenden Weise besprochen werden, so rechnen wir ihm das nicht als Fehler an: um so mehr Wert wird das Buch dann für das Selbststudium haben, welches jenseit der Schule beginnt. Selbstverständlich macht uns Hr. Fritsche überall auf die Eigentümlichkeiten des Dichters aufmerksam, zeigt uns beliebte Redewendungen desselben, insonderheit solche, welche sich in den Preziösen auch finden, und rückt auch grammatisch oder logisch nicht ganz Klares für den Leser zurecht. Auf Ausdrücke, die ihre Bedeutung geändert, macht er aufmerksam; er gibt für entlegenere Redeweisen wie für selten vorkommende Vokabeln die Bedeutung an und erspart so dem Schüler jenes peinliche Suchen im Wörterbuch, das nach des Ref. Ansicht überhaupt dem Lernenden noch viel zu viel Zeit kostet.

Magdeburg. Dr. Wennrich.

3. Fritsche, Dir. Dr. H.: *Le Bourgeois Gentilhomme von Molière.* Berlin, 1879, Weidmann.

Der Herausgeber hat bei der Erklärung sein besonderes Augenmerk darauf gerichtet den Schüler, der bei der Lektüre der Molièreschen Stücke nicht nur sich unterhalten, sondern auch sprachlich lernen soll, auf den Unterschied zwischen der modernen Sprache und derjenigen des 17. Jahrh. hinzuweisen, um ihn vor dem Irrtum zu bewahren, als habe er in Molière das heutige Französisch vor sich. Aber er hat auch in ebenso eingehender und gelehrter Weise die sachliche Seite berücksichtigt. Dies bezeugen neben den zahlreichen Anmerkungen unter dem Texte die 8 Abschnitte seiner Einleitung zu diesem Stücke, die ungefähr 18 Seiten in Anspruch nimmt. Wenn es auch fraglich bleibt, ob dieselbe in dieser Ausdehnung zum Verständnis des B. G. durchaus notwendig ist, so beweist sie doch, wie viel dem Herausgeber daran gelegen gewesen ist, dafs das Stück auch in seinem historischen Zusammenhange verstanden werde. Da die Vorarbeiten der Franzosen mit grofsem Fleifse bei der Erklärung benutzt sind, so ersetzt diese Ausgabe nicht nur dem Schüler den Kommentar des Lehrers, sondern sie wird auch dem Studierenden beim Studium der Werke des 17. Jahrh. behilflich sein.

Magdeburg. Dr. H. Knoche.

4. Fofs, Dir. Dr. R.: *Histoire des expéditions maritimes des Normands et de leur établissement en France au X. siècle par M. Depping.* Berlin, 1877. Weidmann.

Immer mehr macht sich die Überzeugung geltend, dafs es bei der ge-

ringen Stundenzahl und der oft starken Frequenz unmöglich ist in den oberen Klassen von höheren Lehranstalten eine Geläufigkeit im Sprechen der neueren Sprachen zu erreichen; immer mehr begreift man, dafs den Schülern nicht Chrestomathieen sondern zusammenhangende Werke zur Lektüre vorgelegt werden müssen, deren Inhalt sich an Gegenstände anschliefst, die in der Klasse getrieben werden und sachlich Interesse zu erwecken geeignet sind. Ein solches Werk ist das preisgekrönte Buch Deppings. Dasselbe verbreitet sich eingehender über einen Punkt der mittelalterlichen Geschichte, der im Verhältnis zu dem Interesse, das er hervorruft, in dem geschichtlichen Unterricht nur kurz behandelt werden kann und der die Phantasie jugendlicher Geister lebhaft anzuregen pflegt. — Die Anmerkungen des Herausgebers sind nicht sprachlicher sondern sachlicher Art; sie unterstützen das Verständnis durch Ausführungen und Erklärungen dessen, was der Text bietet, und zeichnen sich besonders aus durch häufige litterarische Nachweise. — Da sich das Buch fliefsend und ohne grammatische oder lexikalische Schwierigkeiten liest, so ist es auch für die Privatlektüre zu empfehlen. Leider ist es jedoch sehr reich an Druckfehlern.

Magdeburg. Dr. H. Knoche.

5. Kühne, Dr. A.: *Don Quichotte de la Manche. Traduit de l'espagnol par Florian.* Zwei Teile. Berlin, 1878, Weidmann.

Diese Ausgabe hat aus der trefflichen Übersetzung des spanischen Don Quichotte diejenigen Stellen ausgelassen, die anstöfsig oder von geringem Interesse sind, und dadurch das Werk um nahezu die Hälfte gekürzt, ohne den Zusammenhang zu verdunkeln oder dem Gepräge der beiden humoristischen Gestalten Eintrag zu thun.

Voran gehen kurze Lebensbeschreibungen des spanischen Dichters und seines französischen Bearbeiters. Die Anmerkungen dienen meist zur Erklärung geographischer oder geschichtlicher Namen; da, wo sie Sprachliches betreffen, sind sie oft überflüssig.

Magdeburg. Dr. H. Knoche.

6. Filek v. Wittinghausen, Prof. Dr. E.: *Elementarbuch der französischen Sprache.* 2. Aufl. Wien 1881. Alfred Hölder. 219 S.

7. — —: *Französische Schulgrammatik.* Dritte, dem Normal-Lehrplan für Realschulen und der dazu gehörigen Instruktion angepafste Auflage. Das. 1882. 256 S.

8. — —: *Übungsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichts.* 2. gekürzte und verb. Aufl. Das. 1882. 171 S.

9. — —: *Übungsbuch für die Oberstufe des französischen Unterrichts.* Das. 1881. 149 S.

10. — —: *Leçons de littérature française. Choix de morceaux en prose et en vers, accompagnés de préceptes sur chaque genre de composition, de notices bibliographiques et littéraires et de notes explicatives.* Das. 1882. 514 S.

11. — —: *Französische Chrestomathie für höhere Lehranstalten.* Mit sprachlichen und sachlichen Bemerkungen und einem vollständigen Wörterbuche. 3. Aufl. Das. 1881. 377 S.

Die in der Überschrift verzeichneten Arbeiten sind in ihrer ganzen Ein-

richtung den weit verbreiteten Büchern von Plötz ähnlich; sie sind aber sorgsamer durchgeführt und zeigen übersichtlichere Anordnung. Speziell das Elementarbuch (No. 6) empfiehlt sich durch strengen Ausschlufs dessen, was in spätere Bildungsstufen gehört. Alle Regeln werden in reichhaltigen, fesselnden Übungsaufgaben und Lesestücken verwertet. Das Buch mufs in der Hand eines geschickten Lehrers ohne Überbürdung des Schülers gute Erfolge erzielen. Der Druck ist rein, grofs und klar, so dafs auch von diesem Gesichtspunkte aus eine Empfehlung als gerechtfertigt erscheint. — Die „Französische Schulgrammatik“ (No. 7) kann als Fortsetzung, Erweiterung und Begründung des im Elementarbuche niedergelegten grammatischen Materials angesehen werden. Die Schriften der tüchtigsten Grammatiker der neueren Zeit, wie Diez, Mätzner, Chabaneau u. s. w. sind zu Grunde gelegt. Die Disposition des reichhaltigen Stoffes ist sehr sorgsam. — Das „Übungsbuch für die Mittelstufe“ (No. 8) schliefst sich eng an No. 7 an. Lobende Erwähnung verdient besonders die geeignete Wahl der Beispiele. — Das Material zu No. 9 ist den besten neueren Autoren entnommen und zum grofsen Teil recht unterhaltend und anregend. Vielfach merkt man mit Freude den Einflufs der beim praktischen Unterrichte gewonnenen Erfahrungen. Die den Übungsstücken beigegebenen sprachlichen Anmerkungen verdienen alles Lob. Noch sei erwähnt, dafs beiden Übungsbüchern ein Wörterverzeichnis angehängt ist.

Die „Leçons de littérature“ (No. 10) bringen Texte aus den letzten Jahrhunderten und zwar sowohl in Prosa: Erzählungen, Geschichte, Biographieen, Beschreibungen, Schilderungen, Briefe, als auch in Poesie: Stücke erzählenden und lyrischen Inhalts, Lehrgedichte und interessante Fragmente dramatischen Inhalts. — Alles in angemessener Stufenfolge. Die am Schlusse angefügte Litteraturgeschichte ist dem Bildungsgrade von Schülern angemessen und enthält das wirklich Wesentliche.

Die „Chrestomathie“ (No. 11) ist eine recht zweckmäfsige Ergänzung zu den unter No. 6—9 genannten Schriften. Sie beginnt mit leichten Stücken, berücksichtigt auch Geschichte und Geographie und bietet auch eine Anzahl poetischer Stücke. Das fleifsig gearbeitete Wörterbuch bringt zum Teil eingehende Sacherklärungen.

Forbach im Elsafs. Dr. Stühlen.

12. Plattner, Oberl. Ph.: *Französische Schulgrammatik.* Karlsruhe 1883. Bielefeld. 322 S.

Dieses blofs für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten bestimmte Buch darf wegen der Reichhaltigkeit seines grammatischen Stoffes, wegen der umsichtigen Einteilung und natürlichen Anlage des Regelschatzes (gleich beginnend mit dem Verbum nach Absolvierung phonetischer Regeln), der mit besonderem Fleifs und mit Beihilfe der namhaftesten neueren Grammatiker zusammengestellt ist, für ein sehr brauchbares Buch angesehen werden. Besonders verwendbar erscheint es als Nachschlagebuch für den vorgerückteren, denkenden Schüler. Für diesen werden auch die steten Hinweisungen auf die lateinische und die englische Sprache sehr anregend sein.

Die Herausgabe eines zur Grammatik gehörigen Übungsbuches hat der Hr. Verf. in Aussicht gestellt.

Forbach i. Elsafs. Dr. Stühlen.

13. d'Hargues, Fr.: *Lehrbuch der franz. Sprache.* Unterstufe. Berlin, 1882. L. Oehmigke. (R. Appelius). 183 S.

Nach den Erfahrungen, die bei der Benutzung seines „methodischen Lehrganges für den Unterricht in der franz. Sprache“, der seit 1854 in 8 Auflagen erschienen ist, gemacht sind, hat der Verf. das vorliegende Lehrbuch bearbeitet, dessen Unterstufe für einen zweijährigen Kursus berechnet ist, und dabei besonders die Vereinfachung des Lehrstoffes im Auge gehabt. In langsamer, stufenmäfsig fortschreitender Weise werden die Regeln über die Aussprache vorgeführt, daneben zugleich der grammatische Stoff, der mit Recht mit dem Präsens der 1. Konjugation beginnt. Bis zu § 29 ist die ganze Aussprache in der Hauptsache erledigt; die erste Konjugation in bejahender und verneinender Form, avoir und être, Deklination der Hauptwörter, Adjektive, einige Fürwörter sind dem Schüler mitgeteilt. Dann beginnen die übrigen Konjugationen. Dazwischen sind auch die wichtigsten syntaktischen Regeln gegeben; so schon S. 9 der Unterschied zwischen Impf. und Défini, S. 78 die Bedingungssätze mit Unterscheidung des wirklichen und des nichtwirklichen Falles (was in Ploetz' Schulgrammatik ganz fehlt), ferner Regeln über den Gebrauch des Subj. und dgl. Besondere Beachtung hat der Verf. der Wahl der Beispiele geschenkt, damit dieselben inbezug auf den Inhalt der Fassungskraft der Schüler angemessen seien und inbezug auf die Form nicht „grammatische Thatsachen“ enthalten, die in dem Voraufgehenden nicht schon ihre Erklärung gefunden haben. Auch mufs die Korrektheit des Druckes lobend anerkannt werden. Die Ausstellungen, die ich zu machen habe, betreffen zunächst die Aussprache, die nicht immer richtig angegeben ist. Was soll man z. B. zu der seltsamen Behauptung S. 1 sagen: „der Buchstabe e wird am Ende des Wortes nach einem Konsonanten wie in den deutschen Endsilben Knabe, Güte ausgesprochen — dumpfes e: Malade, utile“? — S. 38: y = ii. („Das zweite i wird mit dem folgenden Vokal diphthongiert“), z. B. le voyage. Mätzner sagt: „y hat hier zugleich die Funktion eines vokalischen i und eines konsonantischen j“. Es kann demnach nur von einer Diphthongierung mit dem vorhergehenden Vokale die Rede sein. — S. 16: „Vor a o u und vor Konsonanten (l r) ist c und g Kehllaut“. Kommen c und g nur vor den Kons. l und r vor, und wie werden sie am Ende der Wörter, in lac, grec, joug, ausgesprochen? — Das führt mich zu einem andern Fehler des Buches, der unangenehm auffällt: zu der oft ungenauen Fassung der Regeln. S. 62: „hinter dem Hilfsverb. folgt unmittelbar participe passé: a-t-il rompu?“ — S. 63: „Wenn das Subjekt ein Hauptwort ist, so wird die Frage durch das dem Verb angehängte persönliche Fürwort ausgedrückt“. — S. 88: „Die Silbe ïème wird nur an die Einer, auch in den zusammengesetzten Zahlen, gesetzt, und an die reinen Zehner“. — S. 89: „Vingt und cent nehmen das Pluralzeichen an; hierzu ist ein Dreifaches erforderlich: 1. sie müssen ein Vielfaches angeben; 2. das Vielfache mufs von Dingen angegeben

werden; 3. es darf keine Zahl auf ihnen [sic!] folgen". — S. 93. „Steht der Superlativ hinter dem Substantiv, so bleibt der Artikel, durch welchen er gebildet wird, unverändert"!! — S. 132 über den Teilungsartikel: „der Genitiv wird mit der Präpos. de gebildet, es fällt aber der Genitiv des bestimmten Artikels, welcher zum Nominativ des Teilungsartikels erhoben worden ist, fort: de (du) courage, de (de la) poudre, de (des) hommes". — „Steht das Eigenschaftswort vor dem Hauptwort, so nimmt es den bestimmten Artikel in sich auf [!!] und es bleibt zur Deklination nur die Präposition übrig. du courage (= de le courage) de noble courage". — Dafs aucun, aucune nur in der Einzahl gebraucht werde, wie S. 128 steht, ist auch falsch.

Halle a. S. Dr. Strien.

14. Brunnemann, K.: *Hauptregeln der französischen Syntax nebst Musterbeispielen.* Leipzig, 1882. Litterarisches Verlags-Institut (G. Stein). 55 S.

„Um zu zeigen, dafs die lateinische Sprache inbezug auf die syntaktischen Verhältnisse durchaus nichts vor der französischen Sprache voraus hat", und „um somit dazu beitragen zu helfen, den landläufigen Irrtum zu beseitigen, als habe die Beschäftigung mit der lateinischen Grammatik einen gröfsern Wert für formale Geistesbildung, als die mit der französischen", ist der Verf. in der Anordnung der Regeln der lateinischen Syntax von F. Spiefs gefolgt. Dadurch wird er nun leider veranlafst Zusammengehöriges auseinander zu reifsen; so finden sich die Regeln über die Stellung der pronoms pers. conjoints in §. 48. 77. 94. 99., während der Artikel teils in dem Kapitel von der Übereinstimmung des Prädikats, teils bei den einzelnen Kasus behandelt wird. Abgesehen davon aber finden sich auch manche Unrichtigkeiten und Ungenauigkeiten. § 11 erwähnt den Gebrauch des bestimmten Artikels vor den Namen der christlichen Feste, führt aber Noël und Pâques nicht an. — In dem Satz Qui arrivera le premier, du roi et de la reine à Arnonville, ou de Mesdames à Pontchartrain? (§ 19) soll der Teilungsartikel gebraucht sein! — In § 60 wird livrer bataille, prêter serment mit „die Schlacht liefern, den Eid leisten" übersetzt. — § 65 behauptet, dafs nach rue, quartier, place etc. kein de stehe. Was wird der Quintaner dazu sagen, der in L. 42 des Elementarbuches von Plötz neben place Vendôme auch place de la Concorde und rue de Rivoli gefunden hat? — Unverständlich ist § 147 „desgleichen steht in den Umstandssätzen des Ortes der subjonctiv, wenn der Umstandssatz in seiner Eigenschaft als Relativsatz von einem Hauptsatz abhängt, dessen Prädikatsverb den subjonctiv erheischt, z. B. Je le rencontre toujours où je veux qu'il soit". — Dafs solche und andere Schnitzer dem Direktor eines Realgymnasiums begegnen, könnte in hohem Grade befremdlich erscheinen, ist es aber weniger für den, der sich erinnert, welcher vernichtenden Kritik desselben Verfassers Anmerkungen zu Lustspielen Molières von mehr als einer Seite unterzogen sind.

Halle a. S. Dr. G. Strien.

15. Muyden, G. van: *Petit Vocabulaire Français donnant la prononciation exacte de chaque mot d'après le système phonétique de la Méthode Toussaint-Langenscheidt.* I. Partie. Berlin, 1883, Langenscheidt. 163 S.

Dies kleine französische Vokabelbuch hat einen doppelten Zweck: 1. in der Schule neben der Grammatik da benutzt zu werden, wo auf Erreichung der mündlichen Geläufigkeit Wert gelegt wird; 2. den Erwachsenen zu dienen, welche ihren Vokabelvorrat auffrischen, ergänzen und im Zusammenhange mit vollständigen Sätzen befestigen wollen. Zu dem Ende findet sich am Schlusse eines jeden Kapitels eine Phraseologie, welche die in dem vorhergehenden Vokabelnverzeichnis aufgeführten Wörter in ganzen Sätzen vorführt. Den französischen Sätzen ist die deutsche Übersetzung gegenübergestellt. Der erste uns vorliegende Teil behandelt folgende Kapitel: Culte, Géographie physique, L'homme, Le règne animal, Le règne végétal, Le règne minéral, Couleurs, Dimensions, Mesures, Temps, Gouvernement, Institutions sociales, Familles, Titres, Armée, Art naval, Navigation, Chemins de fer, Télégraphie, Téléphonie, Postes, Arts et Métiers. — Trotzdem der Verf. sich auf das Notwendigste beschränkt hat, sind die einzelnen Kapitel so reichhaltig und durch die Sätze der Phraseologie so wertvoll, dafs die bisher erschienenen derartigen Vocabulaires mit dem van Muydenschen schwerlich in die Schranken treten können, zumal ihnen allen dessen grofser Vorzug, die Aussprache möglichst genau nach der durch Sachs' grofses Wörterbuch bekannten Aussprachebezeichnung anzugeben, abgeht. Die Ausstattung ist wie bei allen Artikeln der Langenscheidtschen Buchhandlung gut. Wir sehen dem Erscheinen des 2. Teiles mit Spannung entgegen.

Wriezen a. O. Dr. G. Nölle.

16. Hummel, Dr. Franz: *Auswahl französischer Gedichte in stufenmäfsig aufsteigender Folge.* Mit deutschen Übertragungen. Gotha, 1882, G. Schloefsmann.

Diese Sammlung ist vorzugsweise zum Auswendiglernen bestimmt und geeignet. Die Auswahl ist mit Geschmack getroffen und richtet sich ausschliefslich nach dem Bedürfnis der Schule. Da die Schüler, wie der Herausgeber in seiner Vorrede mit Recht bemerkt, einem fremdsprachlichen Gedichte mehr Interesse entgegenbringen, wenn ihnen eine gute deutsche poetische Übersetzung vorgelegt wird, so hat er es sich angelegen sein lassen, für jedes der aufgenommenen Gedichte eine deutsche Übertragung beizugeben. Dadurch zerfällt die Sammlung in 2 Abteilungen: die erste enthält die französischen Gedichte, die zweite die deutschen Übertragungen. Unter den Verfassern der letzteren finden sich Namen wie Freiligrath, v. Gaudy, Adalbert von Chamisso, Adolf Laun, Malwine Gräfin Maltzan, E. Dohm (Lafontaine's Fabeln) u. a. — Die Gedichte, zu denen gute Übersetzungen nicht vorhanden waren, haben zwei Freunde des Herausgebers, die Herren O. Roloff in Potsdam und M. Grundschöttel in Köln, poetisch übertragen. — Wir zweifeln nicht, dafs diese Sammlung beifällig aufgenommen werden wird.

Wriezen a. O. Dr. G. Nölle.

d) Englisch.

1. Thum, Dir. Dr. R.: *Anmerkungen zu Macaulays History of England.* Erster Teil. 2. sehr vermehrte und verbesserte Auflage. Heilbronn 1882, Gebr. Henninger. 151 S. 8⁰.

Diese Schrift, ursprünglich als Schulprogramm gedruckt, erscheint infolge

häufiger Nachfrage in ergänzter und berichtigter Bearbeitung in Buchform. Wir können allen Lehrern des Englischen nur dringend empfehlen sich mit derselben bekannt zu machen und sie fleifsig zu benutzen. Es ist eine Freude, wenn man eine so gediegene Leistung anzuzeigen hat. Die Anmm. beziehen sich nur auf die ersten zwei Seiten der Tauchnitzschen („Tauchnitzer“ S. 4) Ausg., der Index weis aber 138 besprochene Gegenstände auf Jedem Satze des Textes ist eine deutsche Übersetzung (v. Bülau) und eine französische (v. Peyronnet) beigefügt. Es werden erklärt: gramm. Verhältnisse (z. B. logisches u. gramm. Subjekt, Passiv, Präpositionen), Bedeutung der Wörter mit genauer Unterscheidung der Synonymen und Sachliches, namentlich Verfassung und Gesetze Englands; auch Macaulays religiöser Standpunkt wird ausführlich besprochen. Überall belegt der Vf. seine Behauptungen mit einer reichen Fülle von Citaten aus Macaulays Werken (nicht nur der History) sowie aus seinen mündl. und schriftl. Äufserungen in „Life and Letters“; von andern Schriftstellern wird besonders Hallam öfters citiert. Mit Recht hält Dr. Thum S. 23 Macaulay für den geeignetsten „Standard author“ für unsere Schulen. Wenn er vielleicht ihn und alles Englische etwas zu ideal ansieht, und wenn er gelegentlich uns Deutschen einen kleinen Hieb versetzt (S. 54, 62, 74, 75, 126, 145), so wollen wir ihm das erste nicht verübeln und bei dem zweiten die gute Absicht dankbarlich erkennen. Schmitz, dessen Macaulay-Kommentar ja ein gröfseres Stück Text umfafst, wird einige Male berichtigt; sehr gut ist, was 58, 59 gegen ihn über die Verwendung verschiedener Synonymen der blofsen Abwechselung wegen, ohne die Absicht der Unterscheidung, gesagt wird. Auch der Protest gegen die Weglassung des thou beim gramm. Unterricht und der Hinweis auf die Wichtigkeit der engl. Bibel S. 148 ist verdienstlich. Möge denn ein rascher Absatz dieses Bändchens den baldigen Separatabdruck der Fortsetzung (erschienen in den engl. Studien Bd. IV) ermöglichen.

Vielleicht ist es nicht ganz ohne Nutzen, wenn ich nun, statt auf das viele Vortreffliche der Schrift besonders hinzuweisen, einzelne teils abweichende teils ergänzende Bemerkungen anknüpfe. S. 2, der Nachweis des Einflusses, den Macaulays Schriften auf die neueste Auflage von Websters Dictionary (1864) gehabt haben, ist sehr interessant; doch bleibt es immer noch richtig, dafs „with a vengeance“ der familiar language angehört; auch scrape ist, wenn nicht „low“, doch colloquial oder familiar. S. 6: „James, der Patriarch Jakob, aber the general epistle of St. James“ kann mifsverstanden werden. Vf. will natürlich sagen, dafs der alttestamentliche „Jakob“ im Englischen Jacob, der neutestamentliche „Jakobus“ dagegen im Englischen James heifst. S. 27, auch Carlyles „Oliver Cromwell“ (1845) hat sehr viel zur Umstimmung der öffentlichen Meinung über die „Rebellion“ beigetragen, vielleicht am meisten. S. 53, gegenüber dem abfälligen Urteil über Carlyles Sprache sei es erlaubt auch günstige Äufserungen englischer Kritiker anzuführen. Peter Bayne sagt (Lit. World 1878, S. 346): „Critics of a certain order, the purist, the precisian, the grammatical pedant, are much exercised by what they are pleased to call his jargon ... deplore what they call his irregularities and wish he were classical and Addisonian. Really this is too absurd. Carlyle is an inventor; a poet, in style ... his advent

marks a stage in the evolution of our language. In his hands words cease to be fossil; they bloom into life.“ Ein vorzüglicher Aufsatz in Scribners Monthly, Mai 1881, nennt als Muster des Carlyleschen Stils 1. das ältere Englisch vor Dryden, 2. das Französisch des 18. Jahrhunderts, 3. die deutsche Freiheit von konventionellen Rücksichten — „the result wholly felicitous!“ Keineswegs aber sei C.s Stil ein vorzugsweise germanisierender, da er nie dunkel und schwerfällig sei. — Der deutsche Einfluſs (u. zwar der J. P. Richters) ist unverkennbar im Sartor, im übrigen wird er oft überschätzt; auch handelt es sich dabei weniger um „deutsche Wörter“ als um Wortstellung, Zusammensetzungen u. dgl. Letztere finden sich, wie Bayne bemerkt, auch bei Shakespeare sehr häufig. (Auch bedinnered, bespeeched S. 131 brauchen nicht gerade aus deutschem Vorbild erklärt zu werden. Vgl. bei Webster die groſsenteils veralteten Verben bedark, bedead, bedabble, bedevil, beneme, benet, befoam, befogged, befool, begloom, beligh t. benegro, bemonster, bemist, belittle, worunter auch Denominativa). Endlic] beurteilt auch Mc Carthy (welcher übrigens nicht als „groſser Verehrer“ Carlyles gelten kann, da er seine Art der Geschichtschreibung durchaus verwirft und seiner Moral keinen sehr hohen Wert beilegt) die Sprache Carlyles günstiger, als es nach Dr. Thums Citat scheint. Er sagt: „ . . . he writes in a style which every sober critic would feel bound to condemn, but which nevertheless the soberest critic is f o r c e d continually, despite of himself and his rules, t o a d m i r e. For out of the strange jargon which he seems to have deliberately adopted, Carlyle has undoubtedly constructed a w o n d e r f u l l y e x p r e s s i v e m e d i u m . . . His value is in his e l o q u e n c e, his power, his passion and pathos . . . “. Daſs Carlyle auch „schöne“ d. h. regelmäſsige Prosa schreiben konnte, wenn er wollte, zeigen seine vier Bände Miscellanies. Man nehme den Essay über Burns und suche den von Macaulay, der schöner geschrieben ist! Daſs Mac. Carlyle nicht mochte, ist bei der Verschiedenheit ihrer Naturen begreiflich; auch umgekehrt spricht einmal Carlyle von one of Macaulay’s flashy articles. Die French Revolution ist auch sprachlich ein Kunstwerk. (S. auch Zeitschr. für weibl. Bildung 1882 Sept. — Englische Studien VI, 3.) — Daſs dennoch Macaulay und nicht Carlyle für uns Stilmuster (und Schulautor) sein muſs, bestreite ich keinen Augenblick. — S. 62, die französischen Milliarden werden mit dem Golde, welches die Spanier aus Amerika holten, verglichen. Man vergiſst gewöhnlich, daſs jene Summen zunächst nicht zur Bereicherung der Deutschen sondern zum Ersatz der Kriegskosten und der erlittenen Verluste bestimmt waren, daher die Parallele wenigstens nicht ganz zutrifft. — S. 64: „Eigentümlich ist der Satz . . . England has been to the Jews less than half a country . . .“. Ich glaube, country hat hier den Sinn „Vaterland“, wie auch das in Parallele dazu gestellte patriotism zeigt. So statt native country oft, namentlich nach dem pron. possess.: England, with all thy faults I love thee still, my country! (Cowper). Vgl. dazu S. 118: „Daſs der Engländer eine mother country und kein father country hat, ist erklärlich“; die folgende Erklärung (weil Ländernamen weiblich) ist aber nicht zutreffend, denn auch die Römer hatten eine p a t r i a, obwohl urbs und terra weiblich; d. h. das Land, wo schon die Väter (a potiori = Vorfahren, Mütter sagt man dafür

nicht) gewohnt haben. Auch hat nicht „der Engländer" (der einzelne) eine mother country, sondern die Colonieen haben es (Mac. History IX, 6—8); dieser Tropus ist griechischen Ursprungs; die Pflanzstadt als Ganzes galt als Tochter der (in England zur „Hauptstadt" gewordenen) μητρόπολις. Die Ausdrücke mother country und Vaterland (fatherland) sind also nicht parallel: ersteres ist = terra mater, letzteres terra patrum; mother (Mutter-) ist appositionelle, Vater- ist possessive Bestimmung. — Der scharfe Unterschied zwischen paternal und parental scheint nach der interessanten Zusammenstellung S. 118 Macaulay eigentümlich zu sein. „Patriarchalisch" vom Staat ist sicher nur paternal.

S. 74: „Der Deutsche spricht von dem perfiden Albion" — ja als historisches Citat; aber erfunden haben dies die Franzosen 1840, als England sie verhinderte, in Ägypten das zu thun, was es jetzt selbst dort besorgt. „Der Franzose kennt kein falscheres Volk als die Deutschen". Läfst sich dies nachweisen? Ich glaubte, sie hielten uns nur für — ungeschickt. Sollten nicht die Italiener uns hierin, auch nach gallischer Schätzung, „über" sein?

S. 75: Business mag zuweilen „Beruf" übersetzt werden, doch liegt der „edle" Sinn in den angeführten Stellen mehr in den Zusätzen serious, grave, of life. „Staatsgeschäfte" sagen auch wir. Gewöhnlich aber denkt man doch bei business an countinghouse und warehouse. Auch sagen die Engländer selbst ohne Scheu: we are a money-making people", und Byron hat das napoleonische „nation de boutiquiers" als „haughty shopkeepers" (Don Juan X, 65) acceptiert. Wenn Dr. Th. das Geld (Handelsinteresse) als Haupthebel der engl. Politik leugnet, so vergifst er wohl den Opiumkrieg, die Eroberung Indiens, das Bombardement von Kopenhagen etc. etc; die Besetzung Ägyptens hatte doch auch keinen Zweck als die Sicherstellung der englischen Kapitalisten.

S. 89: Carlyle, the double-goer. Möchte doch endlich einmal aus Herrigs verbreitetem Schulbuche der Irrtum schwinden, als ob das Buch Moral Phenomena of Germany von dem berühmten Carlyle (statt von dem obscuren Advokaten Thomas Carlyle) sei! — S. 93. „Englands Parliament ist das Imperial Parliament". Nicht Englands, sondern das des vereinigten Königreichs, und zwar erst seit 1800 oder 1801, als das irische Parlament mit dem brittischen, seit der Königin Anna bestehenden, vereinigt wurde. Oder kennt Hr. Dr. Th. einen älteren Beleg für „Imperial P."? So wird es auch mit imp. crown sein. Dr. Th. schreibt übrigens auch im deutschen Context, mit unnötigem Anschlufs an die englische Form „Das Parliament", z. B. S. 64. Ich meine, wir könnten bei dem üblichen „Parlament" bleiben, welches doch dem mittellat. und ital. parlare mehr entspricht.

S. 97. Den Unterschied zwischen every und any möchte ich lieber so bezeichnen: every geht auf die Wirklichkeit, any auf die Möglichkeit. Daher every (u. some) in der Erzählung, any bei der Erlaubnis, Erwartung, Furcht etc. You may take any of these books, you may come at any time, such a thing may happen to any of us; aber he took some (oder every one) of my books; everybody did the same, aber anybody might have done it. Das paternal government denkt sich das, was es selbst thut, als real, das, was

die einzelnen thun, als unpraktisch und bloſse Phantasie, daher S. 98: thinks that it can do every thing for every body better than anybody can do anything for himself. Es ist aber zuzugeben, daſs any oft auch unbestimmte Qualität andeutet. — S. 100: to smelt steht wohl nur vom Ausschmelzen der Erze, nicht vom Flüssigmachen des schon fertigen Metalls; für melted lead könnte smelted lead nicht stehen.

S. 102: will und shall. Es könnte doch sein, daſs der Ausländer, welcher nicht wie der Schotte sich an einen falschen Gebrauch dieser Hilfsverben gewöhnt hat, nicht dieselbe Schwierigkeit wie jener bei Aneignung des richtigen fände. Ohne Zweifel wäre es interessant, die Scotticismen Robertsons nun auch wirklich aufzufinden. Doch wollen die S. 103 angeführten mir nicht einleuchten. Many efforts would be made braucht nicht zu heiſsen „wollten gemacht sein“, sondern es wird etwas in der Vergangenheit noch bevorstehendes bezeichnet: would ist praet. des futurbildenden will. Dies ist sehr gewöhnlich: In November all would be well again (Macaulay Hist. IX 275). But the French would conquer us, the F. would enslave us, the F. would inflict on us calamities... The hopgrounds of Kent would be as the vineyards of the Neckar (V 275) soll heiſsen: Die Engländer des Jahres 1690 sagten: The French will (werden) etc. (if they can natürlich). Ähnlich vorher von den Holländern „they might obtain too large a share“ aus „They may obtain...“ So auch: Guipuscoa would not make Lewis a more formidable neighbour (IX 164), praet. zu will not. As it would... be no easy matter to form a coalition (IX 167) möchte auch eher so als konditional zu fassen sein. Zuweilen geht ein Verb wie foresee vorher: England would still be... a power of the third rank (II 39). Penal statutes would go first (II 40). Man könnte sagen: The girl thought of her birthday which was near; then her brother would come and they would have a ride together etc., nicht „wollte“, sondern „würde“, wie wir ungenau sagen, da „er wurde kommen“ nicht gebräuchlich ist. — In what region... we should search, vielleicht = ought to search? My inquiries shall be confined, nicht futur., sondern: sollen, ich will das so. Übrigens brauchen wir den Satz „at which a London apprentice would laugh“ nicht zu ernst zu nehmen. Dieser apprentice ist ein Gegenstück zu dem schoolboy in der Phrase „every schoolboy knows“, welche M. liebt, ohne daſs darum der Durchschnitts-Schoolboy eine Ahnung von der Sache zu haben braucht.

S. 113, neglect ist oft die einzelne Versäumnis, negligence die Gewohnheit; doch bedeutet neglect auch Vernachlässigung als dauernde. So läſst Dickens seinen David Copperfield sagen (ungefähr): ich verfiel nun einer Behandlung, die noch schlimmer war als Grausamkeit: neglect. — S. 114, unmoral, immoral: ich würde übersetzen: „mehr nichtmoralisch als unmoralisch“; vgl. Goethes Unterscheidung von Nichtchrist und Unchrist. Das eine rein negativ, das andre positiver Gegensatz; unmoral drückt Mangel an sittlich guten, immoral Vorhandensein sittlich schlechter Eigenschaften aus. — S. 119 übersetzt Peyronnet distorted mit atrophié, was unrichtig und noch dazu ziemlich tautologisch neben desséché ist. Hat der Franzose vielleicht estropié geschrieben? Dies wäre ganz = distorted. — S. 126. „Nun gehören objektiv und subjektiv nicht zur Muttersprache des

Deutschen, aber object und subject zur Muttersprache des Engländers". Der Unterschied ist nur relativ. Das Altenglische (Angelsächsische) hat mehr romanische Lehnwörter aufgenommen als das Deutsche und hat sie fester mit sich amalgamiert; der Deutsche in seiner Ehrlichkeit hat in mehr Fällen das Bewufstsein, dafs das Lehnwort fremden Ursprungs ist; das ist alles. Die Grenze ist nicht scharf zu ziehen. — S. 135 „gemilderte Behauptung" ist auch im Amtsstil üblich bei Beglaubigung von Unterschriften: „I certify that I believe the above to be the signature of the Registrar General". — S. 96: „Wicherley, Burkhurst", lies: Wycherley, Buckhurst. Auch wendet Mac. den Vergleich vom Stinktier nur auf Wycherley an. — Für Smollet S. 39 ist die bessere Schreibung Smollett. Statt Pittman S. 151 lies: Pitman. — S. 137. Das Wort „Gentlemen, I am a Christian" darf gewifs als glaubwürdig gelten; doch sei daran erinnert, dafs es in der Wählerversammlung zu Leeds mehr einen negativen als einen positiven Sinn hatte, nämlich der Zurückweisung der Zumutung, welche von einem Anwesenden gestellt war, der Kandidat möge sich über sein religiöses Bekenntnis aussprechen. Man weifs, wie Mac. den armen Mann niederdonnerte und klein machte, ehe er mit obigen Schlufsworten herausrückte.

Druckfehler: S. 6, 19 l'avenement ohne Accent; 12, 5 v. u. yon f. you; 16, Anm. Estetes f. Estates; 29, 13 rigths f. rights; 48, 6 chiefguard f. chief guard; 51 Tilloston f. Tillotson; 52 hundreth; 59 hurrican f. -cane; 87, 13 Scottland f. Scotland; 88, 13 v. u. their body doch wohl f. her body; 90, 9 v. u. colous f. colons; 92, 17 v. u. all-powerfull f. -ful; 96, 12 v. u. S. 4, 142 f. L. etc. 99, 3 v. u. Macauley; 100, 14 enth*ou*siasm; 104, 12 liness f. lines; 117, 17 v. u. morbild f. morbid; 122, 19 Knight errand f. errant; 131, 26 bedinnerd f. -ered; 132, 5 ἐπιτετραμένοι mufs zwei μ haben.

Gegen mangelhafte Korrektur sind wir in Deutschland, wie der von nationalen Vorurteilen so freie Hr. Vf. vielleicht zugeben wird, noch zu nachsichtig.

Cassel. M. Krummacher.

2. Lion, Dr. C. Th.: *Masterman Ready or the Wreck of the Pacific. By Captain Marryat.* Mit Erläuterungen und einem Wörterbuch für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben. Leipzig, 1882, Baumgärtner. XII, 432 S. 8°.

Diese vortreffliche, zugleich unterhaltende und lehrreiche, dabei von sittlich-religiösem Ernst durchdrungene Jugendschrift wird hier genau nach dem Text der Londoner Ausgabe von 1881 (Bell & Sons) mit einem ausreichenden Wörterbuch und Anmerkungen teils sachlichen teils sprachlichen Inhalts geboten. In letzteren wird der grammatischen Erklärung meist noch der Hinweis auf Gesenius' Grammatik beigefügt. Für den Schulunterricht zum teil unnötig, berücksichtigen die Anmerkungen zugleich die Bedürfnisse des Privatgebrauches. In sachlicher Hinsicht sind u. a. die zahlreichen Erklärungen seemännischer Dinge, unter Hinzufügung der deutschen Ausdrücke, willkommen. Dafs der Schüler gerade diese Sachen fest im Gedächtnis behält, wird man freilich kaum verlangen dürfen. Die Aussprache ist in schwierigen Fällen in Walkerscher Weise bezeichnet. Auf die zuweilen

inkorrekte Schreibart Marryats wird aufmerksam gemacht; es könnte noch hinzugefügt werden: they arrived safe at India S. 144; (auch at van Diemens Land 384 u. every man was to his post 159 sind wenigstens auffallend).

Im ganzen können die Anm. als zuverlässig empfohlen werden; im einzelnen sei jedoch bemerkt: To bind one apprentice bed. nicht: als Lehrling dingen, sondern vielmehr verdingen. Die amerik. Aussprache cl$\overset{2}{u}$rk neben cl$\overset{2}{a}$rk, die Nuttalls bl$\overset{3}{u}$d neben bl$\overset{2}{u}$d (oder meint N. dasselbe?) verdienen keine Erwähnung; bei strewed S. 122 ist die Aussp. $\overset{2}{o}$ mindestens so gut als die mit $\overset{1}{o}$. — neglects not „weil die Verneinung stark hervortreten soll" S. 24; vielmehr biblisch, vielleicht ist auch not the meanest zu verbinden. Auch andere Schriftsteller sagen I know not, ohne daſs dies der Verneinung einen besonderen Nachdruck gibt. Daher ist dies auch bei Juno answered not S. 189 nicht anzunehmen. — They are the words S 35 „das sind die Worte"; lieber: „es sind etc.". — To breakfast off . . . und on . . . (S. 70) ist nicht ganz dasselbe. In ersterem Fall verzehrt man nur einen Teil des vorhandenen Stückes oder Vorrates. — dear me, Euphemismus für damn me, S. 124. Wohl nach englischen Autoritäten. Möglich; ob wahrscheinlich? Noch weniger glaublich wird S. 129 auch O dear so erklärt. — Der Unterschied, welcher S. 144 zwischen the Spanish und the Spaniards gemacht wird, ist willkürlich. Entweder man nimmt Spanish und das erste Portuguese adjektivisch zu dem vorherg. navigators, oder man denkt: variatio delectat; wie ja auch the British neben the Britons vorkommt. — two beautiful fish S. 150. Die zweifelnd gegebene Erklärung (die beiden Fische gelten schon als ein Fisch-Gericht) scheint nicht annehmbar; besser auch hier wie in Anm. 24 geradezu: Marryat weicht (vielleicht nach Art der Seeleute und Fischer) von der Regel ab, welche übrigens nicht nur nach Zahlwörtern, sondern überhaupt, wo die Individuen (Mätzner I 252) oder Gattungen (Webster p. 515: the class of fishes is divided into etc.) als solche hervorgehoben werden sollen, fishes verlangt. — He had lain himself down 209 ist wahrscheinlich vulgär und nicht Druckfehler der engl. Ausgabe für laid: der alte Matrose spricht. — Was ist „Dorfschindel", S. 222? — westward, S. 236,5 (im Text) ist wohl Fehler (der Original-Ausgabe?) für eastward. — Foreland S. 241. Da das Schiff nach Glasgow fährt, so kann wohl nur Bloody Foreland im nördlichen Irland gemeint sein, und nicht North Foreland bei Dover. Bei der nächsten Fahrt S. 253 fährt Ready nach England, es wird also hier wohl „up channel" vom englischen Kanal (La Manche), nicht etwa vom irischen zu verstehen sein. Before meat vor dem Essen S. 295; meat in dieser Bedeut. nicht in den Wörterbüchern? Webster hat To sit at meat = to sit at table. — Iron don't swim, S. 308 „iron kollektiv, daher mit dem Plural des Verbs". Diese Erklärung ist unzulässig. Don't steht vulgär für doesn't sehr passend im Munde des Matrosen; man kann selbst von Gebildeten oft genug „he don't", „it don't" hören. — penny post, weil der Brief innerhalb London einen Penny Porto kostet S. 317; vielmehr: schon vor Einführung des allgemeinen penny postage kostete. — The trees are cut down clear of the palisades „wenn man aus den P. heraus ist" S. 369; viel-

mehr so, daſs zwischen den B. und den P. ein Zwischenraum ist, „weg von den P.“; an ein „man“ ist nicht zu denken. (Sachlich kommt es auf eins hinaus). — Union Jack ist nicht „the national flag of the Royal navy“ S. 394, sondern das von den Kreuzen durchzogene Rechteck oben in der Ecke der Kriegsflagge, für sich allein als Flagge verwandt. S. Webster unter jack: a small flag, containing only the union, without the fly. — Herausg. schreibt immer do n't, did n't statt don't didn't (z. B. S. 13. 15.) auch should n't S. 34. Wozu? Hat er die Neuerung in der englischen Ausg. gefunden, so gehört sie doch nicht in unsere Schulen. — Zu feather of a pen S. 19 wäre eine Erklärung (Fahne, Bart) wohl nützlich; zu S. 147 the majority of the Moors are quite as black as the negroes eine Berichtigung. Wie ists mit der Ziege Nanny S. 395, die schon S. 190 gestorben war? Hat die Nachfolgerin denselben Namen erhalten? — Der Unterschied von sailer S. 253 und sailor könnte angemerkt sein. — Won't J 294 ist eher „meinst Du?“ als „so“. — Fiederartig 68 Druckf. für federartig? — Ein ziemlich reichhaltiges, aber nicht vollständiges (S. 39. 99. 389. V.) Verzeichnis von Druckfehlern ist angehängt. Schade, daſs die Fehler nicht zur rechten Zeit, d. h. bei den Korrekturbogen, entfernt wurden. Da ist die Eile zu groſs; aber es sollte nicht so sein.

Cassel. M. Krummacher.

3. Engel, E.: *Geschichte der englischen Litteratur mit einem Anhange: Die amerikanische Litteratur.* Lieferung 1. Leipzig, 1883, W. Friedrich.

Je mehr die Unzulänglichkeit fast aller bisher üblichen Handbücher der englischen Litteraturgeschichte feststeht (das einzige wertvolle ältere Werk von ten Brink, vgl. C.-O. 1879, p. 483 ff., scheint keine Fortsetzung erfahren zu sollen), desto williger werden Publikum und Kritik dies neue Buch Engels begrüſsen; was er leisten kann, hat er in seiner Geschichte der französischen Litteratur bewiesen. Das uns jetzt vorliegende Werk, das in 8—9 Lieferungen à 1 Mk. erscheint, reiht sich jenem würdig an: auch hier findet sich jene glückliche Vereinigung von Wissenschaftlichkeit und Volkstümlichkeit, von Gründlichkeit und Eleganz, jenes Geschick das Wichtige nach allen Seiten zu beleuchten und das minder Bedeutende mit knappen aber energischen Strichen zu zeichnen, jene Selbständigkeit des Urteils, die sich auf bedeutende philologische Bildung, ungewöhnliche Belesenheit und feinen Geschmack gründet, und jene vorzügliche Auswahl litterarischer Proben mit beifolgender Übertragung.

Für diesmal mag diese kurze Empfehlung genügen: wir behalten uns eine eingehendere Besprechung für den Abschluſs des ganzen Werkes vor. Wir glaubten aber den Herren Kollegen diese Anzeige schuldig zu sein, da mit der Beendigung des Buches ein erhöhter Preis eintritt. Das erste Heft, dem die andern voraussichtlich rasch folgen werden, reicht bis auf Chaucer, die Bedeutung dieses Autors teilweise schon erörternd.

Berlin. L. Freytag.

e) Mathematik.

1. Reidt, Prof. Dr.: *Planimetrische Aufgaben.* 2 Teile. Breslau, 1882, Ed. Trewendt.

Der Übungstoff des ersten Teiles soll nicht Aufgaben bringen, welche

ohne äufserlich sichtbaren Zusammenhang mit den Sätzen des Systems dastehen; vielmehr soll er die durch lateinischen Druck hervorgehobenen Sätze und Satzgruppen des Systems unmittelbar einüben, ungefähr so, wie im sprachlichen Unterricht die den Regeln beigegebenen Übungsstücke die Anwendung der Regeln geläufig machen. Dieser Absicht entspricht das Buch, besonders im Anfange, so gut, dafs auch für die eine Stunde in Quinta, in der jetzt mit Lineal und Zirkel gezeichnet werden soll, der Gebrauch des ersten Heftes empfohlen werden kann. Eine grofse Zahl der im Anfange des Buches gestellten Fragen kann von den Schülern leicht beantwortet werden. Ist die dabei zu verrichtende geistige Arbeit auch nur gering, so ist sie eben den vorhandenen geistigen Kräften glücklich angepafst und verschafft dem Schüler das frohe Bewufstsein selbst gedacht und allein etwas gefunden zu haben, und dadurch wird ja Verständnis und Interesse geweckt, vielleicht auch bei manchem Schüler, den Beweise und Repetitionen allein nicht für dieses Fach zu gewinnen vermögen. Die grofse Mannigfaltigkeit von Übungen und Fragen, welche jedes Ding von verschiedenen Seiten beleuchten, sorgt derartig für wirkliches Verständnis der Sache, dafs der Lehrer mit Hilfe dieses Buches leicht erkennen wird, ob die vorgetragenen Sätze von den Schülern in Saft und Blut aufgenommen sind. Der gröfste Teil des im ersten Teile gegebenen Übungsstoffes läfst sich nach Art der Extemporalien verwenden, der Rest eignet sich zu häuslichen Aufgaben, wenn dieselben noch nötig sind.

Der zweite Teil enthält Aufgaben, die nach Auflösungsmethoden geordnet sind. Der Kursus für Tertia erklärt durch ausgeführte Beispiele das Wesen von Analysis, Construction, Beweis und Determination, zeigt die Bedeutung und Benutzung der verschiedenen geometrischen Örter und erläutert endlich die Methode der Hilfsfiguren, wiederum durch ausführlich gegebene Auflösungen. Eine reichhaltige Sammlung verschiedenster Aufgaben wird dem Bedürfnis langer Jahre genügen. Der Kursus für Secunda zeigt wiederum an ausgeführten Beispielen, wie man zunächst Figuren zeichnen kann, die den verlangten ähnlich sind, um mit ihrer Hilfe einer weiteren Bedingung zu genügen. Dann wird das Wesen der algebraischen Analysis an verschiedenen Aufgaben gezeigt. Die Lösung führt gruppenweis zu einer Gleichung des 1. Grades, zu reinen und zu vollständigen quadratischen Gleichungen. Auch hier ein überreicher Vorrat verschiedenartiger Aufgaben. Schliefslich kommen Aufgaben, zu deren Lösung nicht nur geometrische Örter und Hilfsfiguren sondern auch Proportionen anzuwenden sind. Auch der apollonische Lehrsatz und Potenzörter kommen zur Anwendung.

Hinsichtlich der Sprache sind nur geringe Ausstellungen zu machen, z. B., dafs S. 2 N. 18 an einen Punkt eine Linie angetragen werden soll. Auf S. 7 N. 40 würde es statt „so wie“ besser heifsen „aber“ und statt „die beiden letzteren“ besser „die angetragenen Linien“. Solche Stellen sind aber selten; im allgemeinen ist die Sprache klar und deutlich.

Bernburg. Dr. Fischer.

2. Heger, Prof. Dr. R.: *Leitfaden für den geometrischen Unterricht.* Planimetrie. Breslau, 1882, Ed. Trewendt.

Dies Buch macht fast den Eindruck, als ob es von einem strebsamen und begabten Autodidakten geschrieben wäre: so sehr läſst fast auf jeder Seite ein bedauerlicher Mangel an Schärfe und Bestimmtheit des Ausdrucks die nötige Schulung vermissen. Darf man irgendwo Bestimmtheit des Ausdrucks verlangen, dann doch sicher da, wo Grundbegriffe gegeben werden sollen. Was nutzt es aber zu sagen (§ 1, 2), daſs die Bahn einer bewegten Linie eine Fläche, die einer bewegten Fläche ein Körper ist, wenn unten eine Anmerkung besagt, daſs es hiervon auch Ausnahmen gibt? In § 1, 4 heiſst es: „Ein Körper, von dem 2 Punkte A und B festgehalten werden [in 1 ist gesagt: „ein Punkt ist ein gedachter Ort, keine Gröſse"; wie hält man nun keine Gröſse fest?] kann sich noch bewegen". Der Leser stutzt, findet aber vielleicht, daſs, wie auch später noch, unter Bewegung hier Rotation zu verstehen ist, und liest nun weiter: „Die Punkte der Linie eines Körpers" [hm, was ist denn z. B. eine Linie einer Kugel? vielleicht jede beliebig in oder an derselben gedachte krumme oder gerade Linie?] ändern bei dieser Bewegung ihre Lage nicht. Diese Linie ist durch die beiden Punkte bestimmt. [Noch ist nirgends gesagt, was unter Bestimmtheit einer Linie zu verstehen ist]. Man nennt diese Linie gerade Linie". Ist eine solche Definition der geraden Linie nicht geradezu verblüffend? Und nun kommt als Axiom hinterhergeschickt: „Eine gerade Linie ist durch 2 Punkte bestimmt", wieder ohne Erklärung, daſs unter Bestimmung die Lage zu verstehen ist. § 1, 7 besagt: Wenn eine Gerade sich so bewegt, daſs sie durch einen gegebenen Punkt geht und eine gegebene Gerade trifft, so ist ihre Bahn eine Fläche, welche Ebene genannt wird". § 1, 10 „Zwei in demselben Punkte einseitig begrenzte Gerade teilen die Ebene in zwei Felder, welche Winkel genannt werden" [dann hängt die Gröſse eines Winkels jedenfalls auch von der Länge der Schenkel ab?]. Dann wird von der Drehung eines Schenkels gesprochen „entgegen der Richtung der Uhrzeiger". Letztere aber haben jeden Augenblick eine andere Richtung; es ist wieder Richtung und Art der Drehung verwechselt. § 1, 14 „Wenn eine Strecke auf einer Ebene sich so bewegt, daſs einer ihrer Endpunkte seine Lage nicht ändert, so beschreibt der andere Endpunkt eine Linie, welche Kreis genannt wird". § 1, 19 „Als Figur bezeichnet man jeden Verein von Punkten, Linien oder Flächen". Diese Blumenlese möge genügen. Wenn es später, § 3, 1, heiſst: „wendet man das Dreieck im Raume an" und wenn damit keine Verwendung zu irgend etwas gemeint ist, sondern nur gesagt werden soll: „hebt man das Dreieck empor", so sind derartige recht häufige Verstöſse gegen die Klarheit des Ausdrucks zwar nicht so schlimm wie bei Definitionen, aber doch auch bedauerlich. Der Schüler hört dergleichen Ausdrücke vom Lehrer, weiſs, was er sich bei ihnen denken sollte, oder wird durch weitere mündliche Erklärungen bzw. Zornesausbrüche darüber aufgeklärt, denkt aber nicht weiter über sie nach und wendet sie ebenso gedankenlos später selbst an.

Auf einige Anwendungen des pythagoreischen Lehrsatzes, der später auch so genannt wird, obgleich Pythagoras beim Beweise selbst unerwähnt bleibt, folgt ganz unvermittelt § 7: „Dreiecke von gleichen Höhen haben das Verhältnis ihrer Basen". Verhältnisse und Proportionen werden gar

nicht erst definiert, so dafs man später auch gar nicht weifs, mit welchem Recht vom Quadrate eines Verhältnisses und von dem Produkt zweier Verhältnisse gesprochen wird.

Hinsichtlich der Anordnung des Stoffes möchte vorzugsweise zu erwähnen sein, dafs es wohl nicht schulgerecht ist die Sätze von der harmonischen Teilung vor die Ähnlichkeit der Dreiecke und Vielecke zu stellen und die Ausmessung des Kreises erst auf den Potenzpunkt eines Kreises, die Kreisbüschel, Pol und Polare folgen zu lassen. Kreisbüschel und geometrische Verwandtschaft haben für die neuere Geometrie ihre grofse Bedeutung, aber deshalb noch immer nicht für das Gros unserer Schüler, die ohnehin genug belastet sind. Überlasse man doch das Studium dieser Dinge denen, welche sich der Mathematik oder einem mathematischen Fache widmen. Höchstens gehören sie in einen Anhang.

Bernburg. Dr. Fischer.

3. Koppe, Prof. Dr. K.: *Arithmetik und Algebra.* 12. Aufl. Bearbeitet von Dr. W. Dahl. Essen, 1882, Bädeker.

Wenn in der täglich anschwellenden Flut neuer mathematischer Lehrbücher sich ein älteres durch immer neue Auflagen behauptet, so bedarf dasselbe kaum einer besonderen Empfehlung, namentlich wenn es die Arithmetik behandelt. Denn das geometrische Lehrbuch, nach welchem sie unterrichten sollen, macht den Lehrern selten so viel Bedenken wie das arithmetische. Es handelt sich bei neuen Bearbeitungen eigentlich nur darum, ob die bewährte frühere Behandlung nicht etwa Veränderungen erlitten hat, welche die fernere Benutzung des Buches in Frage stellen könnten. Das ist hier nicht der Fall. Im Gegenteil hat die neue Auflage einige Vorzüge vor den älteren. Diese konnten namentlich in demjenigen Teile, welcher für den Schüler der langweiligste und schwierigste ist, nämlich den vier Grundrechnungen, fast zu ausführlich genannt werden. Einige vom Bearbeiter vorgenommene Kürzungen sind durchaus zweckmäfsig. Auch die Weglassung der additiven und subtraktiven Gröfsen ist zu billigen. Vielleicht hätte bei dieser Gelegenheit die Lehre von den vier Grundrechnungen mit positiven und negativen Gröfsen nach Cauchys Definitionen eingerichtet werden können; aber es ist zuzugeben, dafs diese Definitionen noch wenig Eingang gefunden haben und dafs deshalb die im Buche gegebene Behandlung im allgemeinen mehr Anklang finden wird. Die Lehre von den quadratischen Gleichungen hat durch Kürzungen und Hinzufügungen wesentlich gewonnen.

Da der Wortlaut der älteren Auflagen im übrigen fast unverändert geblieben ist, so kann die neue Auflage unbedenklich neben den älteren benutzt werden. An einigen Stellen würde eine Änderung zweckmäfsig und leicht zu bewirken sein. Warum ist an der Spitze des Buches die Erklärung beibehalten: „Die Mathematik ist die Lehre von den Gröfsen“? Der Schüler kann dabei noch nichts denken. Wenn dann dieser Definition die Hilfserklärung nachgeschickt wird: „Gröfsen bestehen aus gleichartigen Teilen“, so kann der Schüler auch noch damit kaum etwas anfangen. Richtiger ist es mit der Erklärung von Gröfse anzufangen und Gröfse alles zu nennen, was vermehrt oder vermindert werden kann. Daran schliefse sich dann an: „Die Wissenschaft

von den Gröfsen heifst Mathematik“. Der Satz in § 28: „Mehrere Produkte, welche einen gleichen Faktor haben, werden addiert, indem man die anderen Faktoren addiert und den gleichen Faktor unverändert läfst“, heifst wohl besser: —, wenn man die Summe der ungleichen Faktoren mit dem gleichen Faktor multipliziert. „Unverändert läfst“ ist doch zu unbehilflich. S. 193, Z. 10 v. u. heifst es: „Nehmen wir auf beiden Seiten der Gleichung die Logarithmen“. Das ist freilich ein allgemein gebräuchlicher Ausdruck; aber er taugt nicht, weil gedankenlose Schüler durch ihn leicht veranlafst werden zu meinen, sie könnten auch bei einer Gleichung wie $x = y + z$ auf beiden Seiten die Logarithmen nehmen. Man sage doch lieber: Hieraus folgt die logarithmische Gleichung. Das schützt freilich auch nicht vor Fehlern der Schüler; aber dann ist wenigstens der Lehrer nicht daran Schuld. Übrigens ist die Gelegenheit zu derartigen Ausstellungen in diesem Buche ziemlich selten.

Bernburg. Dr. Fischer.

4. Mauritius, Prof. Dr.: *Transporteur und Mafsstab. Zum Gebrauch beim Unterrichte in Planimetrie und Trigonometrie.* 4. verb. u. verm. Aufl. Coburg, 1882. J. G. Riemannsche Hofbuchhandlung.

Durch zweimaliges Zusammenklappen einer starken Pappe mit hübscher Titel-Vignette entsteht eine Art Enveloppe in gr. 8⁰., welche auf den drei inneren Seiten in tabellarischer Weise folgende für viele Zwecke oft gebrauchte Konstanten und Formeln enthält: Spezifische Gewichte. — Geschwindigkeiten. — Formeln (die meist gebrauchten aus der Planimetrie für Dreieck, Kreis und Ellipse; aus der Stereometrie für Kugel, Cylinder, Pyramide, Kegel; die Ludolphsche Zahl π, $\frac{1}{\pi}$, π^2, $\sqrt{\pi}$; Länge des Bogens für 1^0, für $1'$, für $1''$ und umgekehrt den Winkel für eine Bogenlänge von 0,1, von 0,01, von 0,001 und von 0,0001.) — Gewicht und Feingehalt verschiedener Münzen. — Ausdehnungscoëfficienten. — Barometerstand. — Äquivalente. — Tangententafel. — Einige Konstanten. — Planetentafel. — Die abkürzenden Bezeichnungen für das neue Mafs. — Reduktionen. — Ferner finden sich vor: Ein in 360 Grade geteilter Vollkreis auf durchsichtigem Blättchen; von Pappe, auf der einen Seite ein Transporteur mit 1 Decimeter langem Halbmesser und den entsprechenden Tangenten-Linien, auf der anderen Seite ein Mafsstab mit dcm, cm und mm; aus Pappe ein Winkelmafs (rechter Winkel), dessen kürzerer Schenkel 10, resp. 12, dessen längerer Schenkel 20, resp. 22 cm. mit Einteilung lang ist. — Es liegt eine Gebrauchs-Anweisung bei, welche lehrt, wie der Apparat auch zu graphischem Rechnen (Multiplikation, Division, Quadratwurzelausziehen) und auch zu einigen trigonometrischen Zwecken verwendet werden kann. — Das Ganze ist aufserordentlich kompendiös und sehr zweckmäfsig eingerichtet und kann für die Schulen zur Einführung und Übung im messenden Zeichnen, wie es z. B. auch die Hoffmannsche Vorschule der Geometrie so vielfach darbietet und verlangt, mit vielem Vorteil benutzt und verwertet werden. Die Anschaffung ist sehr zu empfehlen.

Zu wünschen ist, dafs in den Formeln der Kugelradius R durchweg von dem Radius r eines Begrenzungskreises streng unterschieden werde. — Ich

vermisse die Formel für das Prisma, für den Cylinder- und den Kegel-Mantel, für den Kugelabschnitt würde ich auch die Formel Inh. $=\frac{1}{3}\pi h^2(3R-h)$ mitgeben; auch würde ich sowohl bei Kreis als auch bei Kugel die Durchmesser-Formeln noch hinzufügen. — Die Ludolphsche Zahl steht als Verhältniszahl oder Coëfficient zweckmäfsiger vor den benannten Gröfsen r, d etc. z. B. Kugel $=\frac{4}{3}\pi R^3=\frac{1}{6}\pi D^3$.

Frankfurt a. O. Dr. G. Emsmann.

5. Reidt, Prof. Dr. F.: *Die trigonometrische Analysis planimetrischer Konstruktions-Aufgaben.* Leipzig 1882. B. G. Teubner. VI, 50 S. 8⁰.

Ungemein schnell folgt dieses Werkchen den „Planimetrischen Aufgaben" desselben Verf. (s. S. 241 f. — Red.) — Welche von den beiden Methoden bei Lösung planimetrischer Aufgaben aus der Elementar-Mathematik, die rein geometrische oder die analytische ohne oder mit Anwendung der Trigonometrie, vorzuziehen sei, darüber ist in den letzten Jahren viel gestritten worden. Gewifs hat ja jede derselben ihre grofsen Vorzüge. Ich schliefse mich völlig der Ansicht des Verf. an, wenn er in dem Vorworte einen kleinen Exkurs über beide Methoden mit den Worten schliefst: „So hat jede Methode an ihrem Platze ihren Wert, und es ist als eine Einseitigkeit zu betrachten, wenn eine einzelne derselben zum Schaden der anderen mehr bevorzugt wird, als ihr zukommt." Die Schule, welche nicht vergessen darf, dafs sie in erster Reihe pädagogisch-didaktische und nicht einzig und allein rein wissenschaftliche Interessen zu vertreten hat, mufs beide Methoden gleichmäfsig betreiben und dafür sorgen, dafs dem Vorherrschen der einen durch rechtzeitiges Betreiben der anderen entgegengearbeitet wird.

Das Buch gibt eine reichhaltige Sammlung interessanter Aufgaben (mehr als 300), von denen die eigentlichen Dreiecks-Aufgaben sogar die Minderheit bilden, in folgender Anordnung: **1.** Erklärung der Methode. Erste Aufgaben-Gruppe. (Gesucht: Strecken mittelst gegebener Winkel); **2.** Analysis mit Hilfe unbekannter Winkel. Einfache Aufgaben; **3.** Aufgaben mit zusammengesetzten Winkeln; **4.** Konstruktion von Winkeln durch schiefwinkelige Dreiecke; **5.** Konstruktion von Winkeln aus unentwickelten Gleichungen. — Jeder Abschnitt beginnt mit einer ausgeführten allgemeinen, durch spezielle Beispiele erläuterten Anleitung, welche das Buch namentlich auch zur Benutzung beim Privatstudium sehr geeignet macht. Dagegen sind den einzelnen Aufgaben, abgesehen von den durch vereinzelte, für nötig gehaltene Andeutungen und durch die Beifügung der resultierenden Gleichungen gegebenen Fingerzeigen, keinerlei nähere Angaben über die Auflösungen beigegeben, um der Selbstthätigkeit des Lernenden und der Freude am eigenen Finden nicht entgegenzutreten. — Ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren ist in der Aufeinanderfolge der einzelnen Paragraphen und zum teil auch innerhalb derselben in der Aufeinanderfolge der einzelnen Aufgaben eingehalten; doch beruht ja bekanntlich der Grad der Schwierigkeit zum grofsen Teil auf subjektiven Auffassungen und Gründen. Was dem einen leicht ist, kann dem andern schwer fallen, und umgekehrt.

Mit grofsem Interesse und vielem Vergnügen habe ich das Büchelchen durchstudiert und kann dasselbe meinen Herren Kollegen bestens empfehlen; in der Hand des Schülers wird es demselben bei seinem mathematischen Studium von vielem Nutzen sein. — Alle Abschnitte haben mir sehr gefallen, ganz besonders aber der fünfte. — Selbstverständlich ist es mir nicht möglich gewesen, alle der gestellten Aufgaben nachzurechnen, aber doch etliche; die von mir hierbei gefundenen Resultate haben meistens mit den im Buche gegebenen übereingestimmt, doch weichen auch einige davon ab. Z. B. S. 22 No. 91 erhalte ich $\operatorname{tg} \varphi^2 = \frac{s \sin \alpha^2}{(s \cos \alpha - 2a) \cos \alpha}$, während No. 92 stimmt. — S. 28 u. 29 Nr. 32 u. 33 erhalte ich, wenn $MP = a$ und φ der Winkel mit der einen der beiden Sehnen ist, $a^4 \sin 2 \varphi^2 = (a^2 + b^2)^2 - 2b^2 r^2$. — Das Resultat in No. 34 stimmt, wenn die Differenz der Sehnenquadrate $= b^2$ ist; dagegen erhalte ich in No. 35, wenn das gegebene Produkt $= b^2$ ist, im Resultate nicht b^4, sondern $\frac{1}{4}b^4$. — Auf S. 32 No. 67 erhalte ich für beide Glieder der rechten Seite das negative Vorzeichen. — In der hübschen Gruppe der vier Aufgaben S. 46 No. 54—57 habe ich das Glied $a^2 \sin^2\gamma \sin^2\varphi$ mit entgegengesetztem Vorzeichen erhalten.

Druckfehler habe ich nur wenige gefunden: S. 45 No. 66 u. 67 und ebenso S. 45 No. 54—57 ist in der Aufgabe das „nicht" zu tilgen. — S. 32 No. 69 sind die Worte „von gegebener Länge d" zu tilgen. S. 35 Z. 20 v. o. ist φ statt ϕ zu setzen. — Auf S. 25 in No. 1, S. 28 in No. 25, S. 35 in No. 4, S. 44 in No. 41 ist zu ergänzen $\sphericalangle XAY = \varphi$. Auf S. 26 bleibt auch in No. 15 u. 17 das a unbestimmt. — Auf S. 43 in No. 32 wirkt der Zusatz „in U" störend und gehört erst in die folgende Aufgabe No. 33. — Die Aufgabe No. 36 auf S. 29 dürfte wohl weniger schwerfällig auszusprechen sein. — S. 33 Z. 15 v. o. würde ich statt „gleich einem Winkel" genauer sagen „gleich dem der Seite a gegenüberliegenden Winkel". — Bei der Verwandelung eines quadratischen Verhältnisses in ein lineares (z. B. S. 9 u. S. 41) würde ich zur Abwechselung und zur Erinnerung für die Schüler den Satz „Die Katheten des rechtwinkeligen Dreiecks verhalten sich wie die zugehörigen Hypotenusen-Abschnitte" wenigstens auch einmal benutzen. — Nochein mal, das vorliegende Buch ist ein recht zweckmäfsiges und empfehlenswertes.

Frankfurt a. O. Dr. G. Emsmann.

6. Roese, F.: *Richtung und Länge der geraden Linie oder Lehre von den Winkeln und der Congruenz der Figuren.* 2. verb. Aufl. Wismar, 1881. Hinstorff'sche Hofbuchhandlung. 24 S.

Der Zweck des vorliegenden Büchelchens kann kein anderer sein als von dem Schüler bei der ersten Einführung in die Geometrie benutzt zu werden. Hieraus erklärt sich wohl auch der an manchen Stellen doch etwas gewaltig grofse Wortreichtum. Das Büchelchen erfüllt gewifs seinen Zweck. Es besteht aus zwei Abschnitten und bringt am Ende eines jeden derselben eine Zusammenstellung seines hauptsächlichsten Inhalts und eine grofse Anzahl zweckmäfsiger Aufgaben. — Druckfehler: S. 15 Z. 14 v. o. ist zu lesen „übrigen" statt „bestimmten". S. 16 Z. 20 v. u. CBZ statt CBC und Z. 19 v. u. BZC statt BCZ.

Hiermit könnte ich schlieſsen, doch will ich noch einige Bemerkungen über Einzelheiten hinzufügen. — „Wenn in zwei Dreiecken zwei Seiten bezüglich gleich sind, der eingeschlossene Winkel des ersten Dreiecks aber gröſser als der des zweiten Dreiecks ist, so folgt daraus, daſs auch die dritte Seite des ersten Dreiecks gröſser ist als die dritte Seite des zweiten" ist auf S. 13 ohne Beweis doch wohl zu kurz abgemacht. — Auch auf S. 14 Z. 5 v. o. ist das „so folgt daraus" logisch nicht richtig. — Auf S. 15 Z. 5 v. u. muſs es statt „so ziehe man" heiſsen „und zieht man". — An mehreren Stellen z. B. auf S. 16, S. 18, S. 19 ist das Wörtchen auch nicht richtig gebraucht. — Man sagt: Linien haben einen Durchschnittspunkt, nicht aber bilden. (S. 8.). — Auf S. 8 Z. 5 v. u. muſs es heiſsen: Lage und Richtung statt: L. oder R. — Auf S. 19 lauten die Sätze genauer „die Summe oder die Differenz je zweier Dreiecksseiten etc. (vgl. S. 12). — Die Aufgabe 31 auf S. 11 dürfte wohl deutlicher auszusprechen sein. — Zu S. 15. Das Kongruenzzeichen ist seiner Entstehungsweise nach richtiger ≅ als, wie es leider so oft gemacht wird, ≌, denn das Ähnlichkeitszeichen ist nichts anderes als der liegende Anfangsbuchstabe des Wortes Similis. — Die Kongruenzsätze sind einfacher, wenn man sich des Wortes übereinstimmen (congruere) bedient statt des bezüglich gleich sind. Z. B.: Dreiecke (— der Zusatz zwei ist überflüssig —) sind congruent, wenn sie in ihren Seiten übereinstimmen. — In den meisten Aufgaben zum II. Abschnitt wie z. B. in Aufgabe 7, 8, 9, 12 etc. muſs grammatisch richtiger der Plural sind statt des Singular ist stehen. — Zur Einleitung bemerke ich, daſs die Ebene auch zum Raume gehört, und daſs eine Linie sich auch fortbewegen kann, ohne eine Fläche zu erzeugen.

Möchte doch endlich Gleichförmigkeit kommen in die Benennung der Winkelpaare bei zwei geraden Linien, welche von einer dritten geschnitten werden!

Frankfurt a./O. Dr. G. Emsmann.

7. Zeuthen, H. G.: *Grundriſs einer elementar-geometrischen Kegelschnittslehre.* Leipzig, 1882, B. G. Teubner V, 97 S.

So umfangreich die Kegelschnitts-Litteratur in Deutschland gegenwärtig auch ist, und so sehr ihr Wachstum fortschreitet, so liegt doch ein Abschluſs derselben noch zu fern, als daſs man nicht einer jeden neuen Erscheinung auf diesem Gebiete mit Interesse entgegen sehen müſste. Die vorliegende elementar-geometrische Kegelschnittslehre von Zeuthen, im Jahre 1878 in der dänischen Tidsskrift for Mathematik bereits dargestellt, ist aus einer an der Kopenhagener Universität mehrmals, zum ersten Male i. J. 1868, gehaltenen Vorlesung hervorgegangen und soll namentlich den Studierenden als Material zur Einübung der analytischen und der projektivischen Geometrie dienen, wozu auſser den ohne Lösung beigefügten zahlreichen Übungsaufgaben auch die knappe Form der Darstellung Gelegenheit geben soll. Die deutsche Bearbeitung ist von Z. zwar selbst verfaſst, durch einen deutschen Schulmann jedoch einer Sprachrevision unterworfen worden.

Der Inhalt des Buches ist folgender: I. Vorbereitende Sätze und Construktionen. II. Definitionen und Fundamentaleigenschaften. 1, Die Ellipse.

2, Die Hyperbel. 3, Die Parabel. III. Tangenten. IV. Konstruktion von Kegelschnitten aus gegebenen Bedingungen; confocale Kegelschnitte. V. Leitlinien. VI. Durchmesser. 1, Ellipse und Hyperbel. 2, Parabel. VII. Asymptoteneigenschaften der Hyperbel; die gleichseitige Hyperbel. VIII. Eine geometrische Transformation; Anwendung auf die Ellipse. IX. Beispiele von Combinationen zweier Kegelschnitte. X. Arealbestimmungen. XI. Ebene Schnitte von Umdrehungskegeln. XII. Die Sätze von Pascal und Brianchon. XIII. Ebene Schnitte schiefer Kreiskegel. XIV. Pol und Polare. XV. Weitere Sätze über confocale Kegelschnitte. XVI. Beispiele der Anwendung der Kegelschnittslehre auf die Bewegungslehre. 1, Wurfbewegung. 2, Keplersche Gesetze. 3, Anziehung proportional mit dem Abstande. — Der erste Abschnitt enthält auf 7 Seiten, kurz gedrängt, das Princip der Strecken- und Winkel-Summierung mit Berücksichtigung der Richtung; die Projektion; den Ort von Punkten und von Geraden; die Kreispotenz; Potenzlinie und Kreisbüschel; die Ähnlichkeitspunkte von Kreisen; dazu namentlich Berührungs-Aufgaben. Auf S. 4 findet sich mit Beweis der interessante Satz: „Das Verhältnis der Potenz der Punkte eines Kreises inbezug auf einen andern Kreis zum Abstande des betr. Punktes von der Potenzlinie beider Kreise ist dem doppelten Centralabstande gleich“. Freilich dürfte derselbe richtiger auszusprechen sein: „Die Potenz jedes Punktes eines Kreises inbezug auf einen anderen Kreis ist doppelt so grofs wie das Rechteck aus dem Abstande des betr. Punktes von der Potenzlinie und dem Centralabstande beider Kreise; es verhalten sich daher alle diese Potenzen wie die zugehörigen Abstände der Kreispunkte von der Potenzlinie“. (Der gegebene Beweis pafst unmittelbar nur für den Fall, dafs der zweite Kreis ganz innerhalb des ersten liegt.) — Im zweiten Abschnitte (10 S.) werden die Kegelschnitte abgeleitet als Örter der Centra von Kreisen, welche durch einen gegebenen Punkt gehen und einen gegebenen Kreis berühren, und ihre wesentlichsten Eigenschaften mit grofser Kürze entwickelt. Die Parabel entsteht, wenn der gegebene Kreis zur geraden Linie degeneriert. — Der achte Abschnitt (4 S.) betrachtet Kegelschnitte mit einem gemeinschaftlichen Durchmesser und entwickelt Sätze, welche dazu dienen Ellipsen-Konstruktions-Aufgaben durch die entsprechenden einfacheren Kreis-Aufgaben zu ersetzen. Dies wird erreicht durch folgende Transformation: Gegeben sind eine Gerade, die Transformationsachse, und drei feste Punkte a, A, A^1, von denen a auf der Transformationsachse liegt. Zieht man nun die Transformationsgeraden aA und aA^1, so erhält man für jeden Punkt X der Ebene seine Abbildung X^1, wenn man $Xx \parallel Aa$ und durch deren Durchschnittspunkt x mit der Transformationsachse die Gerade $xX^1 \parallel aA^1$ so lang zieht, dafs sich $xX^1 : xX = aA^1 : aA$ verhält. — Wendet man dies Verfahren auf alle Punkte einer Figur an, so erhält man als neue Figur die Abbildung der gegebenen Figur. Es werden nun 14 Sätze für derartige Abbildungen angeführt und mit deren Hilfe zwei interessante Kegelschnittssätze abgeleitet und die Aufgabe gelöst: Es sind zwei conjugierte Ellipsendurchmesser ihrer Lage und Gröfse nach gegeben; es sollen, ohne die Achsen und die Brennpunkte zu bestimmen, konstruiert werden 1. Punkte, 2. Tangenten der Curve, 3. die Durchschnitte mit einer gegebenen Geraden, 4. die Tangenten von einem

gegebenen Punkte. Dann folgen noch sechs Übungsaufgaben. — Die Abschnitte IX und X enthalten namentlich sehr interessantes Übungsmaterial. — Im **zwölften Abschnitte** werden auch die Lösungen der beiden Aufgaben „Einen Kegelschnitt durch fünf gegebene Punkte zu legen“ und „Einen Kegelschnitt mit fünf gegebenen Tangenten zu konstruieren“ gegeben. — Die im letzten Abschnitte gegebenen Anwendungen auf die Wurfbewegung und die Keplerschen Gesetze schliefsen das Buch in trefflicher Weise ab.

Das Buch bietet auf seinen 97 Seiten nach verschiedenen Richtungen hin eine reiche Masse Stoff über die Kegelschnitte nicht in analytischer, sondern in synthetischer und zwar, wie der Titel mit recht besagt, in elementar-geometrischer Weise, wenn das Gebiet des Elementaren nicht gar zu eng begrenzt wird; auch enthält dasselbe zahlreiches Übungsmaterial und kann den Mathematik-Studierenden bestens empfohlen werden. — S. 8 Z. 7 v. u. mufs es „gröfser“ statt „kleiner“ heifsen. — Das ganze Buch hindurch findet sich, abweichend vom deutschen Sprachgebrauch, bei senkrecht sein oder stehen die Präposition auf mit dem Akkusativ statt mit dem Dativ gebraucht.

Frankfurt a.O. Dr. G. Emsmann.

8. **Bufsler, Fr.**: *Elemente der Arithmetik und Algebra.* Für höhere Schulen sowie zum Selbstunterricht. Berlin 1881. Th. Chr. Fr. Enslin. 140 S.

Das Buch behandelt den für Gymnasien vorgeschriebenen Lehrstoff, und zwar von den ersten Begriffen anfangend: die Gleichungen 1., 2., 3. Grades, diophantische und Exponentialgleichungen, arithmetische und geometrische Reihen, Kettenbrüche, Kombinatorik, binomischen Lehrsatz, Wahrscheinlichkeitsrechnung, arithmetische Reihen $n$ten Grades, figurierte Zahlen, schliefslich anhangsweise: Proportionen und einige Sätze aus der Zahlentheorie. — Arrangement und Erklärungsweise sind die üblichen, und so ist das Buch für den Schulunterricht so geeignet wie die meisten der jetzt in Gebrauch befindlichen. Für das Selbststudium dagegen hält Ref. es nicht für passend. Es ist immer mifslich ein Schulbuch zugleich für den Selbstunterricht zu bestimmen, da die Darstellungsweise notwendig eine durchaus andre ist, wenn der Lehrer die nötigen Erklärungen gibt, als wenn der Lernende auf sich selbst angewiesen ist. So ist auch hier die Ausdrucksweise im ganzen wohl für die Schule geeignet, wo der Lehrer etwaige Unklarheiten erläutern kann; der sich selbst Unterrichtende wird aber eine grosse Anzahl von Stellen finden, deren Verständnis ihm schwer, wo nicht unmöglich fallen dürfte. Ref. will nur einige solche anführen. § 2: „Jede Einheit ist an sich benannt“ — „sieht man von der Benennung ab, so heifst die Einheit unbenannt“. Der Autodidakt, der gewohnt ist gerade mit unbenannten Zahlen zu rechnen, wird sich hier schwerlich zurecht finden. Im § 4 ist die Aufgabe gegeben, Zahlen im Fünfer- etc. System zu schreiben. Die gegebene Anleitung, oder vielmehr Andeutung einer Anleitung ist aber so dürftig, dafs Ref. unter seinen nicht-mathematischen Bekannten keinen gefunden hat, der dieselbe hätte benutzen können. § 8 heifst es: „Hat man mehrere Zahlen durch Addition oder Subtraktion zu verbinden ...“. „Offenbar gelangt man zu verschiedenen Resultaten, wenn man die Verbindung der Zahlen in

verschiedener Reihenfolge vornimmt“ und später in demselben Paragraphen: „Die Reihenfolge, in welcher man mehrere Zahlen addiert oder subtrahiert, ist willkürlich“. Was der Hr. Verf. meint, wird der Lehrer dem Schüler leicht klar machen können; der Autodidakt — der doch von der Sache noch gar nichts versteht — ist wohl kaum im stande diese Sätze zu verstehen. Die algebraischen Zahlen erklärt Verf. hauptsächlich von dem Richtungsunterschiede ausgehend, in den Folgerungen wird dann aber gleich ohne weitere Verbindung auf das Gröfsenverhältnis von Minuendus und Subtrahendus übergegangen. Dafs p. 24, § 16, zur Erklärung auf p. 38, § 26, hingewiesen wird, ist wohl unter allen Umständen für fehlerhaft zu halten. — Wenn es nach der Erklärung § 18: „Ein Produkt von gleichen Faktoren geht über in eine Potenz“ p. 42 heifst: „ist $\frac{q}{n}$ ein eigentlicher Bruch, so ist $a^{\frac{9}{n}}$ ein bedeutungsloses Zeichen, dem wir jedoch . . . den Sinn unterlegen, dafs wir es als gleichbedeutend ansehen mit $\sqrt[n]{a^9}$,“ so ist das keine klare Ideenverbindung; denn vorher hätte dasselbe für a^0 und a^{-n} gesagt werden müssen, da doch auch hier kein Produkt von gleichen Faktoren vorliegt. Die Werte von a^0 und a^{-n} sind aber rite entwickelt. — § 31, 2 steht für den Autodidakten auch in Widerspruch mit § 47 ($x^3 = a$ etc.) In § 36 bliebe die Erwähnung der Zahl e am besten wohl überhaupt fort, ebenso was von der Determinante § 69 gesagt wird und die zweite Auflösungsweise der quadratischen Gleichung p. 72. Auch was § 54 von Funktionen gesagt wird, dürfte lieber ganz wegfallen, resp. schon an viel früherer Stelle seinen Platz finden. P. 68 wird die erklärende Schreibweise der Substitutionsmethode, so klar sie dem Schüler nach Anleitung des Lehrers sein mag, einem Autodidakten — also immer jemand, der sich ohne jegliche Hilfe eine ihm noch unbekannte Sache aneignen will — kaum verständlich sein. § 95 ist ein nicht angegebener Druckfehler bei $S_\infty = \frac{a}{1-e} (1 < e)$ statt $(e < 1)$. Die Erklärung von Konvergent und Divergent könnte, als nur Einmal vorkommend, auch ganz fortgelassen werden. Bei der Bestimmung der Näherungswerte der Kettenbrüche fehlt für den sich selbst Unterrichtenden der Nachweis, dafs, wenn $\frac{Z_1}{N_1} = \frac{a_1}{b_1}$ ist, einzeln $Z_1 = a_1$, $N_1 = b_1$ ist, ebenso p. 105 der Beweis dafür, dafs Quadratwurzeln einen periodischen Kettenbruch geben, und p. 115, dafs die n^{te} Potenz eines Binoms $n+1$ Glieder hat.

Ref. könnte noch mehr derartige Stellen anführen; doch glaubt er hinreichend gezeigt zu haben, dafs das Buch für den Selbstunterricht nicht geeignet ist.

Berlin. C. Koniecki.

9. Löser, J.: *Das Kopfrechnen in den deutschen Schulen.* Methodisch-praktisches Handbuch für den Lehrer wie für Präparanden-Anstalten und Schullehrer-Seminarien. II. Auflage. Weinheim, 1882, Fr. Ackermann. 264 S.

Das Buch behandelt in umfangreicher Weise den Rechenunterricht von den ersten Anfängen an bis zu den sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten. Es enthält: I. Zahlenraum von 1—20 (p. 6—50); II. die vier Grundrechnungsarten mit den Zahlen 1—10 im Zahlenraum von 1—100 (p. 51—82);

II. die vier Grundrechnungsarten im erweiterten Zahlenraum (p. 83—106); IV. die vier Grundrechnungsarten in mehrsortig benannten Zahlen (p. 106—149); V. das Rechnen mit Decimalen (p. 149—157); VI. von den einfachen und zusammengesetzten Zahlen (p. 158—161); VII. die Lehre von den Brüchen (p. 161—182); VIII. angewandtes Rechnen oder Geschäftsrechnungen (p. 182—260). Bei jedem Abschnitt wird die Methode angegeben, welche der Unterricht zu befolgen hat; dann folgen Übungsbeispiele in gröfserer Anzahl. Die Erörterungen sind in ausführlicher, klarer Weise gegeben; in den gutgewählten, zahlreichen Beispielen sind Zahlen ausgesucht, die beim Kopfrechnen bequem behalten werden können. Das Buch ist daher jüngeren Lehrern, sowie für Präparanden-Anstalten und Schullehrerseminarien wohl zu empfehlen.

Berlin. C. Koniecki.

10. Matthiefsen, L.: *Übungsbuch für den Unterricht in der Arithmetik und Algebra.* Nach der Aufgabensammlung von Heis für höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen, Progymnasien und Realschulen II. O. Köln, 1882. M. Du Mont-Schauberg. 252 S.

Eigentlich ist es kein blofses Übungsbuch, welches uns vorliegt. Es ist ein Lehrbuch und Übungsbuch zugleich; nur sind die Beweise der einzelnen Sätze, wenn auch hinreichend klar, in knapper, präciser Form gegeben, und der Hauptnachdruck wird auf die Übungsbeispiele gelegt. Die Beispiele selbst sind für das Bedürfnis der im Titel angeführten Anstalten berechnet, und die zu hoch hinaufgreifenden der Heis'schen Sammlung bei seite gelassen, so dafs zuletzt Gleichungen vom 1. und 2. Grade mit mehreren Unbekannten (von den quadratischen nur die leichteren) und diophantische Gleichungen, sowie arithmetische und geometrische Progressionen behandelt werden. Gerade in der Beschränkung des Stoffes und in der ausführlichen Behandlung des Gegebenen dürfte ein Hauptvorzug des Buches liegen, welches an den erwähnten Anstalten gewifs mit gutem Erfolge benutzt werden kann.

Berlin. C. Koniecki.

11. Stubba, A.: *Sammlung algebraischer Aufgaben nebst Anleitung zur Auflösung derselben durch Verstandesschlüsse.* 9. Auflage, bearbeitet von K. Backhaus. Altenburg, 1882, H. A. Pierer. 188 S.

Der in Seminarlehrerkreisen rühmlichst bekannte Hr. Verf. hat in der reichhaltigen (es sind 910 Aufgaben gegeben), sorgfältig ausgewählten und geschickt geordneten Sammlung eine Anzahl von Aufgaben gegeben, die er nicht mit Hilfe von Gleichungen, sondern von Fall zu Fall lediglich durch Verstandesschlüsse gelöst wissen will. In der ersten Abteilung (Aufgabe 1—620) sind die Auflösungen entweder durchgeführt oder sie sind auf die entsprechenden Aufgaben zurückverwiesen, die Auflösung der andern ist der Selbsthätigkeit der Schüler anheim gegeben. Für Gymnasien und ähnliche Lehranstalten dürfte das Buch sich nicht eignen, da hier dergleichen Aufgaben mit Hilfe von Gleichungen gelöst werden; dagegen kann es für Präparandenanstalten, resp. Lehrerseminarien bestens empfohlen werden, da in ihm ein vorzügliches Mittel zur Ausbildung eines mathematischen Denkvermögens unbedingt anerkannt werden mufs.

Berlin. C. Koniecki.

12. Weifsenborn, H.: *Übungs-Aufgaben zum Rechnen und zu den Anfangsgründen der Arithmetik für den Gebrauch an Gymnasien, Realschulen und anderen höheren Unterrichtsanstalten, sowie zum Selbstunterricht.* Halle, 1881. H. W. Schmidt. Heft I. Die Grund-Operationen mit ganzen Zahlen, gewöhnlichen und Decimalbrüchen. 85 S. — Heft II. Rechnen mit benannten Zahlen, Zeit-Rechnung; Brutto, Tara, Netto; Gewinn und Verlust; Durchschnitt; Proportionen; einfache und zusammengesetzte Regel de tri, Gesellschaftsrechnung. 77 S. — Heft III. Zins-, Rabatt- und Diskont-, allgemeine Procent-, Mischungsrechnung. 48 S. — Heft IV. Arithmetische Aufgaben: Die vier Grund-Operationen mit Buchstaben, Gleichungen 1. Grades mit einer und mehreren Unbekannten. 44 S.

Der Hr. Verf. hat diese Rechenhefte nicht für den Gebrauch in Volksschulen, sondern für Gymnasien und ähnliche Anstalten bestimmt. Darum ist in der Behandlungs- und Ausdrucksweise auf die spätere Algebra überall Rücksicht genommen. Schreibweisen wie 5×3, statt 5.3 oder $3:12=4$ statt $12:3=4$ etc. oder Ausdrucksweisen wie „hinzufügen“ statt „addieren“, „fortnehmen“ statt „subtrahieren“ etc. sind consequent vermieden, und so wird der Schüler von Anfang an an die algebraischen Bezeichnungen gewöhnt. — Einzelne Abschnitte, deren Wert dem Hrn. Verf. (nach Ansicht des Ref. mit recht) selbst zweifelhaft erschien, hat er, weil sie herkömmlicher Weise gefordert werden, zwar mit derselben Ausführlichkeit wie die andern behandelt, es aber so eingerichtet, dafs sie ohne Schaden für das Ganze auch übersprungen werden können.

Im 4. Heft sind aufser den vier Grundoperationen noch behandelt die Potenz, Quadrate und Kuben von Binomen und Polynomen, Quadrat- und Kubikwurzeln, Absondern von Faktoren (sehr ausführlich) und von p. 28—36 die Operationen mit Brüchen. Die Gleichungen sind nur in Zahlen resp. Buchstaben gegeben (keine Wort-Aufgaben) und dienen in erster Linie zur Einübung der Grundoperationen.

Ref. ist mit den von dem Hrn. Verf. in der Vorrede ausgesprochenen Ansichten vollkommen einverstanden und hält die vorliegenden Rechenhefte für den Gebrauch an Gymnasien recht geeignet. Dagegen würde Ref. wünschen, dafs auf dem Titel die Bemerkung „Für den Selbstunterricht“ fortgelassen würde, da sich Ref. in Preufsen kaum eine Kategorie von Leuten vorstellen kann, welche im Wege des „Selbstunterrichts“ die vier Species erlernen wollten. — Zu den 4 Heften sind auch, besonders geheftet und nur an Lehrer abzugeben, die Resultate bei derselben Firma erschienen.

Berlin. C. Koniecki.

13. Rüefli, T.: *Aufgaben zur Anwendung der Gleichungen auf die geometrischen Berechnungen.* Zum Gebrauch an Realschulen und Gymnasialanstalten. II. Auflage. 63 S.

— — *Auflösung zu den Aufgaben zur Anwendung der Gleichungen.* 75 S. Bern, Leipzig und Stuttgart, 1881. J. Dalp.

Das Buch enthält geometrische, z. T. stereometrische Berechnungsaufgaben, die sich mit Hilfe von Gleichungen 1. und 2. Grades lösen lassen, und zwar 198 Aufgaben, welche auf Gleichungen 1. Grades mit einer; 41, die auf Gleichungen 1. Grades mit mehreren; 56, die auf rein quadratische; 171, die auf gemischt-quadratische mit einer; 142, die auf quadratische

Gleichungen mit mehreren Unbekannten zurückkommen. Die Aufgaben sind sowohl an und für sich als der Reihenfolge nach gut ausgewählt, und somit läſst sich das Buch den Lehrern, welche bei den geometrischen Aufgaben einen gröſseren Nachdruck auf die Ausrechnung legen, wohl empfehlen.

Berlin. C. Koniecki.

f) Hilfsmittel für den naturgeschichtlichen Unterricht, besprochen von Director Dr. Wossidlo in Tarnowitz.

1. Woldřich, Dr. Johann N.: *Leitfaden der Zoologie für den höheren Schulunterricht.* 4. gekürzte Aufl. Mit 585 in den Text gedruckten, darunter 11 farbigen Abbildungen. Wien 1882. Alfred Hölder. VIII. 280 S.

Sorgfältige Auswahl des Wissenswürdigsten, klare und übersichtliche Darstellung, eingehende Berücksichtigung der anatomischen und physiologischen Verhältnisse, auf denen das System sich aufbaut, sowie der Entwicklungsgeschichte, anschauliche meist gute Illustrationen zeichnen diesen Leitfaden auf das vorteilhafteste aus und reihen ihn den besseren, wenn nicht den besten unter den vorhandenen an. Im Einzelnen machen wir auf einige Punkte aufmerksam, die uns als Mängel erschienen sind.

Die feinere Anatomie der Sinneswerkzeuge, insbesondere den mikroskopischen Bau der Netzhaut, der Cortischen Bögen u. dergl. dem Schüler klar machen zu wollen scheint uns vergebliche Mühe. Mindestens aber müſsten die hierbei unentbehrlichen Bilder viel eingehender sein und sich nicht begnügen einige Gewebselemente schematisch darzustellen. Daſs auch die mikroskopische Demonstration sich bescheiden muſs dem Schüler leichtere Objekte vorzuführen, sei hier nur nebenbei bemerkt. Erfahrungsmäſsig hat mancher Schüler schon Mühe die Querstreifung der willkürlichen Muskelfasern unter dem Mikroskope zu erkennen, und Geübtheit im mikroskopischen Sehen erfordert, wo nicht besondere Anlage vorhanden ist, mehr Zeit, als der Schule zu Gebote steht. Wovon man aber dem Schüler keine klare Vorstellung gewähren kann, das sollte man beim Unterrichte lieber beiseite lassen; auch im Leitfaden bleibt es besser weg. — Scheint in dieser Richtung eher etwas zu viel gegeben, so vermissen wir dagegen in Fig. 59 die Gehörknöchelchen, die sich bei diesem Maſsstabe freilich nur andeuten lieſsen; auch die Darstellung der Nasenhöhle in Fig. 63 und 64 läſst an Anschaulichkeit manches zu wünschen übrig. Die Anatomie der Sinnesorgane ist wohl das schwierigste Kapitel, das in einem Leitfaden der Zoologie zu behandeln ist. Wenn dem Verf. auch dieses im wesentlichen gelungen ist, so möchten wir doch namentlich die zugehörigen Abbildungen bei einer weiteren Auflage seiner Fürsorge empfehlen. Wenn sonst an den Abbildungen etwas auszusetzen ist, so wäre es, daſs sie mitunter zu klein sind, um deutlich genug die Details zu zeigen, zu deren Veranschaulichung sie bestimmt sind. Zur Begründung dieses Urtheils weist Referent u. a. auf die Figuren 54, 56, 66, 259 u. 333 hin. — Die Auswahl der Repräsentanten ist eine sehr glückliche, nur selten scheint eine Art entbehrlich; eher noch vermiſst man eine andere, wie z. B. das in Beschreibungen südamerikanischer Reisen, namentlich der Alexander v. Humboldts, so oft genannte Wasserschwein (Hydrochoerus capybara). — Sehr angenehm hat uns die durchgängige Rück-

sichtsnahme auf die ausgestorbenen Tiergeschlechter berührt, von denen eine ziemliche Anzahl sogar durch Abbildungen illustriert sind. Die etwas seltsame Angabe über die Trilobiten: „Alle sind ausgestorben und lebten massenhaft in den jüngsten Schichten der prozoischen und am Beginn der paläozoischen Epoche“ ist wohl nur ein durch Streben nach Kürze veranlafster lapsus linguae. Störende Druckfehler sind uns nur wenige aufgefallen, wie S. 63: nebst ihrer kräftigen Hände; S. 66: Cebus capucinus in Guinea statt Guiana. Der grofse, sehr deutliche Druck verdient ebenfalls Anerkennung.

Bei diesen zahlreichen Vorzügen des Buches liegt die Frage nahe, ob dasselbe, das in Österreich an vielen Gymnasien eingeführt zu sein scheint, sich auch zur Einführung an deutschen höheren, insbesondere Reallehranstalten eignet und zwar auch jetzt noch, wo nach dem neuen Lehrplan der zoologische Unterricht an denselben bereits in Unter-Sekunda abschliefst. Ref. glaubt diese Frage weder unbedingt bejahen noch verneinen zu sollen. Der Verf. des Lehrbuchs gibt in der Vorrede an, dasselbe könne „bei einem wöchentlich dreistündigen ganzjährigen Unterrichte leicht bewältigt werden“. Diese Unterrichtszeit entspricht nach den norddeutschen Lehrplänen, nach welchen der zoologische Unterricht in der Regel im Winter-Semester und zwar nur in zwei Stunden wöchentlich erteilt wird, ungefähr der von drei Winter-Semestern. Dabei würde der Benutzung des Buches noch zu statten kommen, dafs die Winter-Semester erheblich mehr Unterrichtsstunden gewähren als die Sommer-Semester. Was den Umfang des Stoffes anlangt, o räumen wir die Möglichkeit den Woldřichschen Leitfaden in dieser Zeit durchzuarbeiten vollständig ein. Aber derselbe müfste nach dem jetzigen Lehrplan schon in Unter-Tertia eingeführt werden, und für diese Stufe halten wir den Standpunkt, auf den sich das Buch stellt, im allgemeinen für zu hoch. Dasselbe setzt voraus, dafs der Schüler das ganze Tierreich in den charakteristischesten Repräsentanten der Klassen und Ordnungen bereits einmal beschreibend durchgenommen habe, und das dürfte bis incl. Quarta kaum irgendwo der Fall sein. Ist es aber nicht der Fall, so hat der Tertianer, dem die Zoologie nun im Sinne des Woldřichschen Leitfadens geboten werden soll und dem ein grofser Teil des Stoffes noch ganz neu ist, gleichzeitig mit den anatomischen und physiologischen Entwicklungen auch noch die Namen und äufseren Merkmale der Tiere in sich aufzunehmen und wird, fürchten wir, in der Masse des Gebotenen ertrinken, obwohl der Woldřichsche Leitfaden fast um die Hälfte kürzer ist, als das für dieselbe Stufe bestimmte Lehrbuch der Zoologie von Thomé, das sonst ungefähr denselben wissenschaftlichen Standpunkt einnimmt. (Vgl. C.-O. X, S. 123 ff.). Wir glauben daher, dafs der W.'sche Leitfaden mit Vorteil erst in Ober-Tertia zu gebrauchen sei, wo nach 3—4jährigem propädeutischem Unterrichte in der Naturbeschreibung dem Schüler nicht nur eine gewisse Fülle zoologischer Anschauungen, sondern eine etwas gröfsere geistige Reife überhaupt zu Gebote steht. Unter dieser Voraussetzung aber glauben wir, dafs der W.sche Leitfaden auch an norddeutschen Reallehranstalten eingeführt zu werden verdient, wenn man sich entschliefsen will je nach den lokalen Verhältnissen den einen oder den andern Abschnitt, z. B. Fische oder Weichtiere, kürzer zu behandeln. Dabei nehmen wir gewifs im Sinne des Verf. an, dafs das Buch für den Lehrer

nur die allgemeine Richtschnur für Auswahl und Umfang des Unterrichtsstoffes, für den Schüler dagegen nur das Mittel zur eingehenden häuslichen Repetition abgeben soll. Denn dafs auch auf den hier in Betracht kommenden Stufen der zoologische wie der naturgeschichtliche Unterricht überhaupt möglichst von der Betrachtung wirklicher Naturkörper und nicht von den Abbildungen des Lehrbuchs auszugehen habe und auf das möglichst selbstthätige Erfassen der gebotenen Unterrichtsobjekte seitens des Schülers zu richten sei, scheint uns selbstverständlich.

2. v. Hayek, Prof. Dr. Gustav: *Leitfaden der Zoologie.* Für die oberen Klassen der Gymnasien, Realschulen und verwandten Anstalten. Zweite verbesserte Auflage. Mit 324 Abbildungen. Wien 1882. Pichlers Wittwe & Sohn. VIII, 194 S.

3. Rothe, Prof. Dr. Karl: *Das Tierreich.* Leitfaden für die unteren Klassen der Realschulen und Gymnasien. Mit 448 in den Text gedruckten Abbildungen. 2. Aufl. Wien 1882. Das. VIII, 236 S.

Wir stellen diese beiden Lehrbücher zusammen, weil sie, obwohl von verschiedenen Verfassern, bestimmt scheinen einander zu ergänzen; auch sind sie aus demselben Verlage hervorgegangen und stimmen in der Ausstattung und zum Teil auch in den Abbildungen überein. Der für die unteren Klassen bestimmte Rothesche Leitfaden entspricht in seiner Einrichtung im allgemeinen der in weiteren Kreisen bekannten Illustrierten Naturgeschichte von Pokorny und gibt Beschreibungen der charakteristischen Vertreter der Tierordnungen; dabei ist immer eine Art in den Vordergrund gestellt und ausführlicher behandelt, die übrigen sind in kürzerer Darstellung angeschlossen. Der Betrachtung der Gruppenrepräsentanten folgt jedesmal ein kurzer Rückblick auf die gemeinsamen Merkmale der Gruppe, Familie, Ordnung. Was den Umfang der Beschreibungen anlangt, so unterscheidet sich der Rothesche Leitfaden von dem Pokornyschen, in welchem alle Beschreibungen ungefähr gleichen Umfang haben, wie schon gesagt, durch ausführlichere und eingehendere Behandlung des Hauptrepräsentanten neben kürzerer Skizzierung der anderen. Es liegt auf der Hand, dafs beides seine Vorzüge hat: die Pokornysche Darstellung läfst dem Lehrer mehr Spielraum in der Auswahl der Repräsentanten, die Rothesche schmiegt sich, wenn der Lehrer sich ihre Auswahl der Hauptrepräsentanten gefallen läfst, dem Gange des Unterrichts, der nicht überall dieselbe Ausführlichkeit fordert, bezw. gestattet, besser an. Der Rothesche Leitfaden ähnelt den Pokornyschen auch darin, dafs die Beschreibung des Menschen der des Tierreichs folgt. Die Abbildungen, zum Teil Brehms Tierleben entlehnt, (die über menschliche Anatomie rühren anscheinend aus Bocks Buche vom gesunden und kranken Menschen her,) sind teils vorzüglich, teils wenigstens brauchbar; auch der Druck ist deutlich und übersichtlich. Für den Unterricht in den unteren Klassen, für den er bestimmt ist, kann hiernach der Rothesche Leitfaden neben dem Pokornyschen, der ihm zum Vorbilde gedient zu haben scheint, mit recht empfohlen werden.

Der für die oberen Klassen bestimmte v. Hayek'sche Leitfaden gibt nach einigen systematischen Vorbegriffen das wichtigste über den Bau des Menschen und die Verrichtungen seiner Organe, eine kurze Entwickelung der sechs Typen oder Unterreiche, die darauf mit ihren Ordnungen und Familien unter Hinzufügung etlicher Repräsentanten charakterisiert werden. Dabei sind die Wirbeltiere und Insekten eingehender, die übrigen Klassen an dem Muster eines willkürlich herausgegriffenen, möglichst leicht zu beschaffenden Tieres abgehandelt. Eigentümlich sind dem Leitfaden analytische Tabellen der Familien, welche nicht wie bei Leunis zum Bestimmen, sondern nur zur Erleichterung der Übersicht dienen sollen. Dafs dieser Zweck erreicht wird, möchten wir wegen der vom Verf. gewählten Form bezweifeln. Denn es werden dabei die Merkmale im Druck auseinander gerissen und dadurch, dafs derselbe in senkrechten Zeilen erfolgt ist, der Überblick geradezu erschwert. Dagegen scheint uns die Voranstellung eines Charaktertieres, das eingehender behandelt wird, für den Fall, dafs der Schüler mit dieser Tierklasse oder Ordnung noch gar nicht bekannt ist, durchaus angemessen. Nur sieht man nicht ein, weshalb dies an sich gewifs richtige Prinzip nicht überall durchgeführt ist; es sei denn, dafs bezüglich der Wirbeltiere und Insekten ein von der Betrachtung solcher Typen ausgehender Unterricht vorausgesetzt ist, bei den anderen Klassen nicht. Ist z. B. der oben angezeigte Rothesche Leitfaden vorher durchgearbeitet worden, so scheint uns jene Ungleichmäfsigkeit in der Behandlung nicht motiviert. — Unter den meist recht brauchbaren, mit denen des Rotheschen Leitfadens zum Teil übereinstimmenden Abbildungen vermissen wir insbesondere eine das ganze menschliche Skelett und eine das Kopfskelett darstellende. Überhaupt scheint uns das aus der Anatomie und Physiologie Gebotene für die Bedürfnisse der oberen Klassen nicht ausreichend und nur auf die Tertia des Gymnasiums berechnet. Dagegen ist die spezielle Systematik über das Bedürfnis der Schule hinausgeführt und von den sehr zahlreichen meist nur dem Namen und Vorkommen nach aufgeführten Arten ein guter Teil entbehrlich. So schon unter den Säugetieren: Tarsius spectrum, Chiromys madagascariensis, Otaria Stelleri, von der doch nicht verschwiegen werden durfte, dafs sie seit mehr als 100 Jahren ausgerottet ist, Hyrax syriacus und capensis u. a. — Das Lehrbuch, dem wir gewisse Vorzüge nicht absprechen wollen, scheint uns aus den genannten Gründen zur Einführung in die oberen Klassen der Reallehranstalten wenig geeignet.

4. Kraepelin, Realschuloberlehrer Dr. Karl: *Leitfaden für den zoologischen Unterricht an mittleren und höheren Schulen.* Leipzig, 1881, B. G. Teubner. VIII, 210 S.

Der uns vorliegende Leitfaden zerfällt in zwei Abschnitte: I. Systematik, II. Anatomisch-physiologische Übersicht des Tierreichs. Die Behandlung ist durchaus deduktiv in der Weise der Universitätsvorlesungen, und kennzeichnete sich das Buch nicht selbst auf dem Titel als Schulbuch, so würden wir glauben, ein Vorlesungskompendium über systematische Zoologie vor uns zu

haben, an das sich ein ebensolches über vergleichende Anatomie anschliefst. Dafs dieser Standpunkt für den Schüler der unteren und mittleren Klassen viel zu hoch ist, bedarf hier keiner weiteren Auseinandersetzung. Der Schüler der oberen Klassen aber kommt ja auch an den Realgymnasien und Oberrealschulen für den zoologischen Unterricht kaum noch in Betracht. Selbst über den Standpunkt der Unter-Sekunda, mit der der naturgeschichtliche Unterricht jetzt abschliefst, scheint uns der obige Leitfaden vielfach hinauszugehen. Wir glauben daher uns ein näheres Eingehen an dieser Stelle ersparen zu können und bemerken nur, dafs wir die Abbildungen, die der Verf. in der Einleitung verwirft, in einem dem Anschauungsunterricht gewidmeten Buche noch weniger entbehren möchten, als sie dem Fachmanne in einem wissenschaftlichen Handbuch z. B. der Anatomie heut entbehrlich scheinen. Dafs Abbildungen, um mich der eigenen Worte des Verf. zu bedienen, „eine reichhaltige Sammlung wirklicher Naturobjekte, gute Wandtafeln und gröfsere wissenschaftliche Bilderwerke nicht ersetzen können“, scheint uns selbstverständlich; aber das sollen sie auch gar nicht. Wer die Schwierigkeiten kennt, die der Schüler im Anschauungsunterricht zu überwinden hat, wenn er die in der Klasse ihm gewordenen Anschauungen durch häusliche Repetition wieder auffrischen, gleichsam reproducieren soll, mufs jedes Mittel ihm über diese Schwierigkeiten hinwegzuhelfen willkommen heifsen. Ein solches sind aber unstreitig gute Abbildungen, wie sie uns heut in den besseren Lehrbüchern schon vielfach zu Gebote stehen. — Was ferner in einem Schulbuche die vielen hundert Artnamen bezwecken, die hier als Familienrepräsentanten ohne weitere Angabe aufgenommen sind, und von denen offenbar nicht der vierte Teil beim Unterricht berücksichtigt werden kann, ist uns unerfindlich. Die Vorzüge, die das Buch in wissenschaftlicher Beziehung durch sorgfältige Benutzung der vorhandenen Hilfsmittel besitzt, können seine pädagogischen Mängel nicht gut machen: wir bedauren daher es auch für die oberen Klassen, soweit diese überhaupt hier in Betracht kommen, nicht empfehlen zu können.

5. Krafs, Kgl. Seminardirektor Dr. M. und Landois, Prof. der Zoologie Dr. H.: *Der Mensch und das Tierreich in Wort und Bild für den Schulunterricht in der Naturgeschichte dargestellt.* Mit 170 in den Text gedruckten Abbildungen. 4. verm. u. verb. Aufl. Freiburg im Breisg. 1882. Herder. VIII. 240 S.

Ein mit Liebe geschriebenes und vortrefflich ausgestattetes Büchlein, dessen günstige Aufnahme in der Lehrerwelt die in sehr kurzer Zeit sich wiederholenden Auflagen (die erste erschien erst 1877) beweisen. Für den ersten naturgeschichtlichen Unterricht bestimmt, gibt es in systematischer Ordnung durch lebenswahre Abbildungen illustrierte Beschreibungen des Menschen und der hervorragendsten Repräsentanten der Tierordnungen. In der wiederabgedruckten Vorrede zur ersten Auflage sind die methodischen Grundsätze über die Behandlung des naturgeschichtlichen Unterrichts, von denen sich die Verfasser bei Abfassung dieses Lehrbuchs haben leiten lassen,

entwickelt. Ref. ist mit denselben wesentlich einverstanden; nur in einem Punkte, aber allerdings gerade in demjenigen, der dem vorliegenden Lehrbuche sein eigentümliches Gepräge gibt, kann er nicht zustimmen. Die Vorrede sagt: „Man hüte sich vor einer trocknen Beschreibung eines Tieres vom Kopfe bis zu den Füfsen und der dann folgenden Auseinandersetzung seiner Lebensverhältnisse, entwerfe vielmehr ein anschauliches Lebensbild desselben und verwebe darein die äufseren Merkmale an der passenden Stelle, und man kann sicher sein, dafs die Kinder von Anfang bis zu Ende gespannt aufmerken" und fährt weiterhin fort: „Es kann auch der umgekehrte Weg eingeschlagen werden; die Kinder suchen an dem vorgezeigten Tiere die Haupteigentümlichkeiten selbst auf und der Lehrer fafst später das Ganze in ein frisches Lebensbild zusammen". Ref. kann sich für dies „entweder oder" nicht erwärmen, glaubt vielmehr seiner Überzeugung Ausdruck geben zu sollen, dafs der letztere Weg der einzig richtige sei, und dem Wunsche, dafs derselbe auch in dem vorliegenden Buche befolgt worden wäre. Ref. weifs recht gut, wie wenig ansprechend eine trockene Beschreibung ist und wie leicht dadurch ein ungeschickter Lehrer dem Schüler den Gegenstand verleidet. Aber mit demselben Rechte, wie hier die auf wissenschaftlicher Basis entwickelte trockene Naturbeschreibung könnte man z. B. im grammatischen Unterrichte die Paradigmata der Deklination und Konjugation, das Deklinieren und Konjugieren überhaupt verwerfen — wie das ja auch von manchen Pädagogen geschieht — oder den Versuch machen die an sich trocknen grammatischen Formen durch sprachliche oder sachliche Exkurse dem Schüler schmackhaft zu machen. Der Reiz des Unterrichtes soll vielmehr in der Art der Behandlung, d. h. in der Art liegen, wie der Lehrer die Schüler zur Selbstthätigkeit heranzieht und dabei alle die pädagogischen und didaktischen Hilfsmittel ausnützt, die dem geschickten Lehrer im naturbeschreibenden Unterrichte ebenso gut wie im grammatischen zu Gebote stehen. Thut er dies, — und wie es geschehen kann, dafür gibt die Vorrede unseres Lehrbuchs selbst ja mancherlei Winke — so wird es ihm ebenso gelingen den Schüler zu einer korrekten Tier- oder Pflanzenbeschreibung in den Stand zu setzen, wie es seinem philologischen Kollegen gelingt ihn zur Anfertigung eines fehlerfreien fremdsprachlichen Spezimens zu bringen. Darauf aber, dafs der Schüler diese Fähigkeit und in seinen morphologischen Kenntnissen zugleich die Grundlage für alles systematische Wissen in der Naturgeschichte erlange, glauben wir wenigstens auf den höheren Lehranstalten nicht verzichten zu können. Von diesem Standpunkte aus sehen wir uns, wie sehr wir mit den Verfassern darin übereinstimmen, dafs auch wir den Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichts „in der Gewöhnung der Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und in ihrer Erziehung zu einer sinnigen Betrachtung der Natur erblicken" oder vielmehr gerade weil wir uns darin mit ihnen eins wissen, genötigt unsere Bedenken gegen die von ihnen im vorliegenden Lehrbuche befolgte Behandlung des Stoffes auszusprechen. Wir fürchten nämlich, dafs dieselbe in der Hand eines ungeschickten oder bequemen Lehrers dazu führen kann die Naturgeschichtsstunde mit

dem Erzählen von Tieranekdoten auszufüllen, statt mit den Schülern geistige Gymnastik zu treiben. Das frische Lebensbild, zu dem der Lehrer die von den Schülern in angespannter Denkthätigkeit gewonnenen Merkmale des Tieres zusammenfafst und ergänzt, soll nicht eine Lockspeise für ihre Aufmerksamkeit, sondern eher eine Belohnung sein für die vorangegangene erfolgreiche Anstrengung und ein Vorbild für eine zusammenhangende abgerundete Darstellung, die dem Schüler als weiteres Ziel zu stecken ist. Wenn die Verfasser dem gewifs richtigen und beherzigenswerten pädagogischen Grundsatze huldigen, dafs auch die Beschreibung eines Naturobjekts von den dem Schüler bereits bekannten Merkmalen desselben auszugehen habe, so können wir ferner nicht umhin, darauf aufmerksam zu machen, dafs ein guter Teil der in ihrem Lehrbuche als Einleitung zu den einzelnen Beschreibungen vorgetragenen Dinge den meisten Schülern, insbesondere den Städtern, in Wirklichkeit ebensowenig bekannt sein dürfte, wie viele der namentlich bei ausländischen Tieren die Stelle vertretenden geschichtlichen, ethischen oder ästhetischen Vorbemerkungen. — Hiernach glauben wir das besprochene Buch dem Schüler zum Nachlesen, dem jungen Lehrer zur Vorbereitung auf den Unterricht wohl empfehlen zu können, wünschten aber, dafs er die Vorbemerkungen zu den eigentlichen Tierbeschreibungen denselben im allgemeinen lieber nachfolgen lasse und über ihnen nicht die Hauptsache übersehe.

6. Franke, Ad.: *Die Reptilien und Amphibien Deutschlands.* Nach eigenen Beobachtungen geschildert. Mit einem Vorwort von Dr. Rud. Leukart, Prof. der Zoologie. Leipzig, Veit & Comp. 1881. VIII, 174 S.

Wir können dies ebenso interessante wie belehrende Büchlein den Herren Fachgenossen nicht besser empfehlen, als durch die Wiedergabe der Worte, mit denen der berühmte Leipziger Zoolog es einleitet: „Es ist bekanntlich keineswegs selten, dafs ein Laie in den Naturwissenschaften, seiner äufseren Stellung nach einem ganz anderen Berufskreise angehörig, mit Verständnis das Leben der Tierwelt verfolgt und vorurteilsfrei, wie er ist, die Vorgänge desselben in sinniger und richtiger Weise auffafst. Aber in der Regel wählt ein solcher sein Beobachtungsfeld auf einem Gebiete, welches durch den Glanz und die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen das Auge fesselt und den Sinn erregt, wie das die Geschichte der Insekten- und Vogelkunde zur Genüge nachweist. Unser Verf. aber hat seine Aufmerksamkeit einer Gruppe von Tieren zugewendet, die für gewöhnlich ein Gegenstand des Schreckens und Abscheus sind und kaum irgendwie die hingebende Liebe zu rechtfertigen scheint, welche ihr hier geschenkt wird. Es bedarf aber nur eines flüchtigen Einblickes in die Schrift des Hrn. Franke, um zu sehen, wie kurzsichtig und falsch bisher über unsere Tiere geurteilt wurde. — Anziehend, wie Naumann einst die Natur- und Lebensgeschichte der Vögel, so schildert der Verf. mit schlichten Worten das Wesen und Treiben seiner Lieblinge. Aus dem Dunkel ihrer Schlupfwinkel treten sie dem Leser nahe, lebendige Wesen, wunderbar und köstlich — mit dem Dichter zu reden — wie alles Lebendige. — Und so darf ich denn mit bestem Gewissen das Büchlein seinem Leserkreise empfehlen und die Überzeugung aussprechen, dafs es Jedem, auch dem Fachgelehrten, Genufs und Belehrung bieten werde.“

Auch zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken der mittleren Klassen schiene uns das Buch wohl geeignet, wenn nicht gewisse Schilderungen aus dem Geschlechtsleben der betreffenden Tiere, wie durchaus decent sie auch gehalten sind, bei jüngeren Schülern Anstoſs erregen könnten; älteren gegenüber dürfte dies Bedenken eher wegfallen.

7. v. Schlechtendal, Dr. H. R.: *Die Gliederfüſsler mit Ausschluſs der Insekten.* Eine Anleitung zur Kenntnis derselben. Mit lithogr. Tafeln. Leipzig 1881. B. G. Teubner. VIII, 116 S.

Der in C.-O. X, S. 127 bereits angezeigten Anleitung zur Kenntnis der Insekten von Schlechtendal und Wünsche in drei Heften reiht sich dieses Heft ergänzend an. Es soll wie jenes dem Anfänger zur Kenntnis der Gliedertiere behilflich sein. Ist nun das Interesse für die hier behandelten Spinnentiere — von den übrigen Klassen der auf dem Titel genannten Gliederfüſsler enthält das uns vorliegende Heft noch nichts — weit weniger verbreitet als das für die Insekten und infolge dessen auch die weiteren Kreisen zugänglichen Hilfsmittel für das Studium dieser Tiere spärlicher, so müssen wir es dem Verf. um so mehr Dank wissen, daſs er sich die Mühe nicht hat verdrieſsen lassen auch die in so vieler Beziehung merkwürdigen Spinnentiere analytisch zu bearbeiten, so daſs jeder, der Interesse für sie gewinnt, mit ihrem wissenschaftlichen Namen zugleich Aufschluſs über ihre Verwandtschaft, ihren innern und äuſseren Bau erhält. Wir zweifeln nicht, daſs auch dies Büchlein, wie die Anleitung zur Kenntnis der Insekten von denselben Verfassern, seinen Zweck erfüllen wird. Die dem Schlusse angefügten lithographischen Abbildungen zeichnen sich durch ihre Sauberkeit und Sorgfalt vorteilhaft aus und erscheinen wohl geeignet die Beschreibungen wirksam zu unterstützen.

8. Weiſsmann, Prof. Dr. August: *Über die Dauer des Lebens.* Ein Vortrag. Jena 1882. Gust. Fischer. VIII, 94 S.

In gefälliger Ausstattung liegt uns hier der Abdruck eines Vortrages vor, den der Verf. auf der deutschen Naturforscherversammlung in Salzburg im Jahre 1881 gehalten, nebst einem Anhange, einer Zusammenstellung der Beobachtungen über die Lebensdauer einiger Tiergruppen.

Die Frage, worauf die groſse Verschiedenheit in der Lebensdauer der organischen Wesen beruht, beantwortet der Verf. dahin, daſs sie nicht durch die Körpergröſse oder die Complification des Baus, auch nicht durch das Tempo des Stoffwechsels und der Lebensprozesse, sondern wesentlich durch die Anpassung an die äuſseren Lebensverhältnisse bedingt und reguliert sei und daſs bei dieser Regulierung lediglich das Interesse der Art in betracht komme und nicht etwa das des Individuums. Dies weist er an zahlreichen Beispielen, namentlich aus der Tierwelt, nach und berührt dabei die schwierigsten Fragen der Zelltheorie und Embryologie. — Wie sehr er sich selbst bewuſst ist, daſs das Ergebnis seiner Untersuchungen als Lösung der vorliegenden schwierigen Frage nicht angesehen werden kann, so müssen wir seine Schrift doch als einen wertvollen Beitrag zur wissenschaftlichen Lösung der Rätsel des physischen Lebens ansehen und können dieselbe zur Belehrung über den hochinteressanten Gegenstand allen Gebildeten warm empfehlen.

g. Zeichnen.

Häuselmann und Ringger: *Taschenbuch für das farbige Ornament.* Zürich, 1883, Orell Füfsli & Co.

Von der durchaus begründeten Überzeugung, dafs schon die Schule das Ihrige zur Hebung und Läuterung des Farbensinnes thun müsse, durchdrungen und zugleich von dem Wunsche beseelt auch ihrerseits „für die Zwecke des künstlerischen und kunstgewerblichen Erzeugens ein Scherflein beizutragen“, bieten die Herren H. und R. in dem oben näher bezeichneten Taschenbuche ein äufserst handliches und hübsches Lehrmittel, das teils auf eigener Theorie und Praxis ruht, teils aber auch aus Musterwerken, wie die von Jones, Racinet, Penrosé und Zahn's Pompeji sind, mit verständiger Wahl geschöpft hat. Eine wohlüberlegte, bündige und klare „Anleitung zum Colorieren“ bildet den Eingang. Ihr folgen 51 Blätter mit kolorierten Darstellungen vom einfachen sechszackigen Stern mit den Farben des Spektrums bis zum „modern-maurischen Fries im Schlofs Wilhelma bei Cannstadt“, alles in möglichst sauberer Ausführung und alles mit Geschmack gewählt, so dafs nicht nur der Farbensinn, sondern ebenso auch der Geschmack des Schülers wie des jungen Technikers bei verständiger und fleifsiger Ausnutzung dieses Taschenbuches für uns ganz zweifellos geweckt und, wo er schon vorhanden ist, gehoben und geläutert werden mufs.

D. Journalschau.

1. Die österreichische *Zeitschr. für das Realschulwesen* (C.-O. X. 782) bringt in Heft 11 den Tilserschen Aufsatz „Zur Einführung in die Anfangsgr. der darstellenden Geometrie“ und die Statistik der österr. Realanstalten zum Abschlufs. — In Heft 12: Wilhelm, der Turnlehrer etc.; Streissler, Einf. Constr. des Selbst- und Schlagschattens von Rotationsflächen 2. Grades; Kultscher, Die Selbsthilfe der Lehrer. — Jahrgang VIII, Heft 1: Prosch, die deutsche Lektüre an Realschulen; Gelcich, Eine neue Tabelle zur Erleichterung der Schiffahrt im gröfsten Kreise, bez. zur Einzeichnung des gröfsten Kreises in Mercators Projektion; Pawel, Synthetische Behandlung einiger prismat. Erscheinungen. — Heft 2: Pölzl, Zur Orthographiefrage; Pawel, (Forts.); Daurer, Fundamentalversuch über den Grammeschen Ring; Böhm, Turnunterricht an Mittelschulen; Perthes, Aus den Vorschlägen über die pädagog. Prüfung u. pädag. Akademieen etc.

2. Das Novemberheft der *Zeitschr. für das Gymnasialwesen* (C.-O. X, 782) enthält u. A.: Hollenberg, Eine Reihe von Hilfsmitteln für die Propädeutik der Philosophie. — Das Dezemberheft wendet sich nur an das Publikum der Human-Gymnasien. — Im Januarheft: Perthes, Pädag. Prüfung und pädag. Akademien. — Im Februar-Märzheft: Zopf, Über einige Beziehungen des geogr.-naturwissenschaftlichen Unterrichts zu Deutsch, Geschichte, Math. und Zeichnen.

3. Im *Pädagogischen Archiv*, (C.-O. X, 782) Heft 10: Noack, Die Methode des physikalischen Unterrichts. — Heft 1: Krumme, Betrachtungen über die Lehrpläne der höheren Schulen nebst der darauf bez. Cirkularverfügung vom 31. März 1882; Schmeding, Rückblick auf die halbjährliche Versetzung; Stengel, Bericht über die romanische Philologie von 1875—82; Beaussire, Über die höheren Unterrichtsanstalten Frankreichs.

4. Die *Revue Internationale de l'Enseignement* (C.-O. X, 782) bringt in Heft 11 interessante Nachrichten über den Unterricht in Tunesien aus der Feder von Foncin und eine Abhandlung des Redakteurs Dreyfus über die Freiheit des Unterrichts. — Das 12. Heft enthält die Rede, die Lavisse bei Eröffnung der hist. und geogr. Vorträge an der Pariser Univ. gehalten hat, und Zarnckes „Gesch. der philos. Fakultät". — Heft 1: Flach, Hist. du régime agraire de l'Irlande; Bernheim, Sur le projet de création d'un nouveau diplôme de docteur es sciences medicales; Buisson, De l'Ens. sup. des Femmes en Angleterre etc. — Heft 2: Ferneuil, La Réforme du plan d'études de l'ens. secondaire en France; Siebeck, De l'Essence et du But de études scientifiques.

5. Das *Württembergische Korrespondenzblatt* (C.-O. X, 782) enthält in seinem Doppelhefte 9, 10 mehrere kleine Aufsätze, unter denen folgende besonderer Erwähnung wert scheinen: Steiff, Eine Episode aus der Tübinger Humanistenzeit; Baur, Die Schulgärten; Einige Grundbegriffe der ebenen Geometrie; Afsfahl, Der Unterricht im Englischen.

6. Die *Monatsschrift für das Turnwesen* von Euler u. Eckler enthält an allgemeiner interessierenden Aufsätzen in den ersten 3 Heften d. J.: Wetzstein, Der Nebbût der Araber; Pansch, Ein Turnplatz in den Jahren 1821-28; Euler, F. S. Jselin, Gedächtnisrede, und Maul, Randbemerkungen dazu; Wafsmannsdorf, Festgehaltene Irrtümer über die Geschichte der Leibesübungen; Johannsen, Das Kipselspiel.

7. Die *Blätter für das bayerische Realschulwesen* (C.-O. X, 782) enthalten im 5. Hefte 1882 eine grofse Reihe kleinerer Aufsätze. Speziell zu erwähnen sind: Schad, Seidlitz' Kartenskizzen; Bericht über die fünfte Generalversammlung. — Das 1. Heft des 3. Bandes bietet u. A.: Sickenberger, Histor.-etymolog. Studien über Münchens Umgebung; Krallinger, Der 4. Kursus der Real- und die Feiertagsschule; Medicus, Die gewerbl. Fortbildungsschule in der Pfalz.

8. Von *Asher's Monthly Gazette of English Literature* sind die Hefte vom Dezember—Februar erschienen. — Unter den besprochenen neuen Werken ist besonders auf das „Imperial Dictionary" aufmerksam zu machen.

9. Die treffliche Zeitschrift *„Aus allen Weltteilen"* (C.-O. X, 783f.) Redaktion von H. Töppen, Leipzig, O. Mutze, hat die ersten 6 Hefte des 14. Jahrganges veröffentlicht. Sie enthalten: A. Kirchhoff, Das Darwinsche Prinzip in der Völkerentwicklung [auf diesen Aufsatz hätte mancher Leser gewifs gern verzichtet]; E. Hammer, Versuch einer Geographie des Eises; Moderne Verkehrsmittel in New-York'(3 Abb.); Die Juden in Marokko (1 Abb.); H. Greffarth, Die Goldfelder Australiens; Newlinski, Wien sonst und jetzt (8 Abb.); H. v. Lankenau, Quer durch Sibirien; Aufruf zur Förderung wissenschaftlicher Landeskunde von Deutschland; E. Kerber, Eine Besteigung des thätigen Vulkans von Colima (1 Kartenskizze u. 1 Abb.); G. Jaquet, Ferdinand von Lesseps; F. Kanitz, Donaubulgarien und der Balkan (3 Abb.); Von Pintos Reise quer durch Afrika (8 Abb.); Die Bewohner Cisleithaniens nach ihrer Umgangssprache; A. Rambeau, Ägyptische Erinnerungen; H. Greffarth, Die freie und unterstützte Auswanderung nach Au-

stralien; H. Töppen, Wanderungen auf Corsica (1 Karte, 2 Abb.); Die Indianer in Canada; Mupperg, Etym. Geogr. im Mainfrankenland; Crevaux' Reise durch Neugranada und Venezuela (10 Abb.); A. Schück, Sturmwarnungen und ihre Entwicklung in Deutschland; J. Batman, Der Gründer der Kolonie Victoria; Berichtigungen zu Jahrgang 13, Heft 12; P. Baarts, Abstecher ins Gelobte Land (8 Abb.); E. Conrad, Walachische Gebirgsdörfer; Aus den Annalen der Atlantischen Dampfschiffahrt; D. v. S., Denver (1 Abb.); F. Birgham, Das Erdbeben von Panama am 7. Sept. 1882; J. Audebert, Skizzen aus Madagaskar; Miszellen.

V. Schul- und Vereinsnachrichten.

Nach den von Foncin (vgl. D, 4) veröffentlichten statistischen Erhebungen gibt es in Tunesien 2 muhammed. Unterrichtsanstalten mit 600 Zöglingen; verschiedene jüdische mit 1100 Schülern; christliche und zwar a) französische mit 1177 Schülern und b) italienische mit 909 Zöglingen. Die letzteren werden von Italien aus jährlich mit 52 280 Fr. unterstützt und stehen unter der Ober-Aufsicht des italienischen Unterrichtsministeriums. Frankreich jedoch hat zum Schaden der französ. Interessen für die franz. Schulen in Tunis noch nichts bewilligt, und somit ist sein Einfluſs auf dieselben bis heute nur gering.

VI. Personalnachrichten.

Königreich Sachsen.

Angestellt wurden: R. Claus, prov. Obl. als ständiger Obl. an der RS. II. O. zu Leisnig; A. H. Goldhahn, Kand. d. höh. Schulamts als ständ. Obl. a. d. RS. II. O. zu Groſsenhain.

Das Prädikat Professor erhielten: Dir. Dr. G. F. Lippold an der RS. I. O. zu Zwickau; Obl. W. Pietzsch a. d. Annen-RS. (I. O.) zu Dresden; Obl. C. Wunder a. d. RS. I. O. zu Döbeln.

Berichtigungen:

S. 197, Z. 18 v. u. fehlt das Komma nach „alten." — Z. 2 v. u. lies: werd' st. wird. — S. 198, Z. 17, 18 lies: „bequemen, Den"

Für die Red. verantw.: Dr. Ludwig Freytag, Berlin W. Lützowufer 2.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Straſse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Straſse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

Begründet von Prof. Dr. Max Strack.

XI. Jahrgang. 1883. Mai.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an die Adresse der Redaktion erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

Zur französischen Aussprache.

(Vortrag, gehalten zur Versammlung des Sächsischen Realschulmänner-Vereins, Sektion für neuere Sprachen, von H. Bretschneider.)

Über die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer guten Aussprache beim Unterricht in einer neueren Sprache brauche ich kaum noch ein Wort zu sagen, nachdem Bernhard Schmitz in seiner „Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen“ für dieselbe mit so beredten Worten eingetreten ist. „Von der Wichtigkeit der Orthographie“, sagt er, „sind alle durchdrungen; wie mufs es um desjenigen Bildung und Gelehrsamkeit stehen, der nicht einmal orthographisch schreiben kann? Aber die Orthographie ist blofs die Abbildung der eigentlichen, wirklichen, lebendigen Sprache (Lautsprache, Aussprache). Die Aussprache ist die Sprache, wie sie leibt und lebt, nicht etwa ein Accidens der Sprache, ebenso, wie der wirkliche, ausgeübte hörbare Gesang nicht etwa ein Accidens zu den Noten auf dem Papier ist.“ — — Was veranlafst uns zuweilen von jemandem zu sagen: er hat eine schöne Sprache? Nicht der Gedankenreichtum, den er in derselben ausdrückt, sondern die Glätte und Gewandtheit seines Stils, verbunden mit scharfer Artikulation, mit schönen, vollen Vokalen, kurz, verbunden mit dem Wohllaut, der beim Ausdruck seiner Gedanken uns entgegenschlägt! — — Wie jede gebildete Sprache im Munde eines Gebildeten unendlich schön klingen, durch den Mund eines ungebildeten oder nachlässigen Menschen aber auch auf die unver-

zeihlichste Weise verunstaltet werden kann, so ist dies im besonderen Maſse der Fall mit der französischen. Sie kann in dem einen Falle wie eine liebliche Musik ans Ohr schlagen, im andern demselben zur Folter werden. — — Worin liegt der Wert poetischer Werke? Zum übergroſsen Teil doch in der Schönheit und dem Wohlklang der Sprache; und bei schlechter Aussprache ist ein gerechtes Urteil über französische Dichter wohl kaum möglich. — Wie wir übrigens in anderen Unterrichtsfächern, besonders im Zeichnen und Singen, die Liebe und den Sinn für das Schöne und Edle pflegen, so soll das auch im Sprachunterrichte geschehen. Wie überhaupt aus einer guten Schule alles nachlässige Wesen, jede Unsauberkeit verbannt sein soll, so ist auch im Sprachunterricht zu gröſster Gewissenhaftigkeit und Korrektheit zu erziehen, abgesehen davon, daſs der Schüler, der ein schlechtes Französisch spricht, falls er in die Lage kommen sollte mit Franzosen zu verkehren, weder diese versteht noch von ihnen verstanden wird. — — Da es nun uns Sachsen wegen unseres Dialektes besonders schwer fällt den Anforderungen zu genügen, die an einen Lehrer der neueren Sprachen gestellt werden müssen, so haben wir auch ganz besonders Ursache nach Erreichung dieses Ziels zu streben, obgleich wir (wenigstens ich) demselben nur mehr oder weniger nahe kommen können. Dies sind die Gründe, die mich bewogen haben mich an mein Thema zu wagen, und ich bitte freundliche Nachsicht zu üben. — — Aus praktischen Gründen richte ich mich im Ganzen hauptsächlich nach der Ploetzschen „Anleitung für den französischen Unterricht u. s. w.“ und ziehe das umfangreichere und ebenfalls sehr verbreitete Werk von Alb. Benecke: „Die französische Aussprache“, nebst Sachs' Wörterbuch zur Vergleichung heran.

Der Vokal a.

Ploetz unterscheidet 3 a, das lange und geschlossene, wie es in dem Worte théâtre vorkommt, das kurze, offene, das sich z. B. findet in ami, agir und dem Artikel la, und ein mittleres, das weniger kurz und also auch weniger offen ist. Anfangs, glaube ich, können wir uns beim Unterricht sogar mit der Einübung von 2 a begnügen und das dritte, mittellange, einstweilen unberücksichtigt lassen, bis das Ohr des Schülers etwas mehr geübt ist; die Mittelstraſse findet sich schon von selbst. Gar 6 verschiedene a zu unterscheiden, je nach der Länge und Kürze, Offenheit und Geschlossenheit, wäre ein um so gröſserer pädagogischer Miſsgriff, als mit der gröſseren Kürze des Vokals von selbst mehr „Offenheit“ eintritt. Schlieſslich könnte man ja sogar 7 a-Laute aufzählen, denn an der äuſsersten Grenze der Kürze angelangt nimmt das offene a fast den Charakter eines ä an. So sprach z. B. in der Comédie-Française bei der Aufführ-

rung des Tartufe die mit der Rolle der Madame Pernelle betraute Schauspielerin in der 1. Scene des 1. Aktes:

Sans cesse vous prêchez des mAximes de vivre
Qui par d'honnêtes gens ne se doivent point suivre.

Und in derselben Scene hörte ich früher in der Rolle des Cléante:

Contre la médisance il n'est point de rempart.
A tous les sots cAquets n'ayons donc nul égard.

Im Trauerspiel Cinna sprach der Schauspieler Mauban in der Rolle des Augustus:

Aujourd'hui même encor, mon âme irrésolue
Me pressant de quitter ma puissance absolue,
De MAxime et de toi j'ai pris les seuls avis.

Man kann überhaupt in vielen Fällen von einem Vokal, vor allem vom a, nicht sagen: er ist immer lang, er ist halblang oder er ist kurz, da die Quantität desselben von seiner jedesmaligen Umgebung, der nachfolgenden Silbe, sowie auch von dem Stil und Ton, in dem das Ganze gehalten ist, abhängt. So gibt Sachs' Wörterbuch in dem Verb accabler das zweite a wohl richtig als mittellang an; aber der Schauspieler (Mauban) der Comédie-Française spricht im Cinna in dem feierlich gemessenen Tone des Kaisers Augustus:

Tu trahis mes bienfaits, je les veux redoubler,
Je t'en avais comblé, je t'en veux accAbler.

In dem Verb partir ist a kurz im Infinitiv, weil man über die erste Silbe schnell hinwegeilt und den Ton auf die nächste legt; je pars, tu pars, il part sind ziemlich lang, nous partons, vous partez, ils partent haben wieder kurzes a, weil die zweite Silbe die erste beraubt. Wir sehen an der 3. Person plur., dafs die folgende Silbe nicht einmal einen volltönenden Vokal zu haben braucht, um der vorigen etwas von ihrer Länge zu nehmen. So hat auch das Hilfsverb avoir zwar ein kurzes, offenes a: nous ăvons, vous ăvez, j'ăvais, tu ăvais u. s. w., man sagt aber tu as, il a, wenigstens mittellang, wieder weil keine Silbe darauf folgt. Das Verb băttre hat ebenfalls kurzes a, aber man spricht je bats, tu bats, il bat, — jedoch nous băttons u. s. w. wieder kurz. Wenn Benecke (auf S. 29) angibt, man solle sprechen, il ă, il aură, il donneră, so finde ich das nicht korrekt. — Ploetz sagt auf S. 21: „Das Adjektiv grāve ist entschieden lang, ebenso brāve, wenn es am Ende steht: il est brave, un homme brave, dagegen kurz vor dem Substantiv, un brave homme.“ Es trifft auch hier die eben aufgestellte Regel zu. — Warum sind die feminin-Formen ma, ta, sa, kurz? Wieder aus dem Grunde, weil man darüber hinwegeilt, um zum folgenden Substantiv zu gelangen. Dieselbe Regel liegt auch zu Grunde, wenn Benecke (S. 34) sagt: „Kurz ist **a** in enflammer vor voller Silbe, gedehnter in einer dumpfen Silbe,“ und weiter unten auf derselben

Seite: „Die Verben auf aver z. B. aggraver, baver (geifern), braver, dépraver, graver, laver, paver, haben vor voller Silbe kurzes a; vor dumpfer Silbe ist das a einer gewissen Dehnung fähig.“ Und wenn in dem Personennamen Jacques a wenigstens mittellang, in Jacquet aber kurz ist, in Jeānne lang, in Jeănette kurz, so hat dies denselben Grund.

Die aufgestellte Regel beschränkt sich natürlich nicht auf den Vokal a, sondern findet auch auf die übrigen Anwendung. Man braucht nur notre ami, votre ami zu vergleichen mit le nôtre, le vôtre, beau schön, mit beaucoup, rīche mit Rĭchelieu u. s. w. Wie aber keine Regel ohne Ausnahme ist, so natürlich auch diese nicht: z. B. chasser hat immer kurzes a, pāsser fast immer langes. Von Einzelheiten erlauben Sie mir nur einige noch zu erwähnen: le drap gibt Sachs richtig mittellang an, während es Benecke kurz gesprochen haben will und es in einer Reihe nennt mit l'Arabe, le cap, le pape. Der Monat März und der Kriegsgott Mars sollen nach Jaubert, Benecke und Ploetz mārs (Mārs) gesprochen werden, während ich sie nie anders als kurz gehört habe, so wie es Malvin-Cazal angibt. Der Günstling Ludwigs XIII. wird freilich Cinq-Mārs gesprochen. — — Das Verb gagner gibt Ploetz wie Littrê kurz: găgner. Ich entsinne mich es nie anders als halblang oder lang gehört zu haben, wie es Feline und Malvin-Cazal bezeichnet.

Beim Vokal o müssen wir, glaube ich, auch im Unterricht vier verschiedene Laute unterscheiden, drei mit besondrer Sorgfalt einüben; das geschlossene, mittellange o, wie in le mot, le dos, findet sich von selbst, und die Grenze zwischen diesem und dem langen, geschlossenen o in le dôme, le trône, le Rhône, le nôtre kann nicht streng gezogen werden. Ploetz gibt z. B. das o in tôt als lang an, während es nach der oben bei a aufgestellten Regel je nach seiner Stellung auch nur halblang ist. — Beim offenen o ist jedoch der lange Laut genau vom kurzen zu unterscheiden; der lange, welcher vor r verkommt, findet sich in l'or, la mort, le port, le nord, je sors. Der kurze, ebenfalls mit möglichst weiter Mundöffnung zu sprechen, kommt noch viel häufiger vor, wie im Namen der Stadt Rome, im Vornamen Paul, in économe, modeste, la robe, la mode, la madone u. s. w. Will man das offene und das geschlossene o dem Schüler recht deutlich unterscheidend zu Gehör bringen, so findet man sie beide in den Worten Bordeaux, corbeau, wo das erste offen, und in autorité, wo das zweite o offen ist. Diese Unterschiede genügen für den Unterricht. Sieben verschiedene o-Laute zu unterscheiden, wie dies Sachs in seinem grofsen Wörterbuch thut, ist beim Schulunterricht weder durchführbar noch notwendig. — Die Stadt Babylon will Benecke Babylōne gesprochen wissen, Ploetz Babylŏne. Ich habe nur die letztere Aussprache gehört. Die „Lobrede“ will Sachs élōge, die „Theaterloge“ auch lōge,

mit langem, offenem o gesprochen haben; auch hier mufs ich wieder Ploetz den Vorzug geben, der kurz und offen gesprochen wissen will, la lŏge. Auf der Bühne hörte ich in „Figaros Hochzeit“ Suzanne zum Grafen sagen: Pourquoi fuir un élŏge que vos méritez si bien?“ — Das zweite o in aumône soll man nach Ploetz trotz des accent circonflexe kurz und offen aussprechen, während Sachs und Benecke l'aumône lang angeben. Mir ist dieses o immer nur lang zu Ohren gekommen.

Was den Monophtong oe (eu oeu) betrifft, so habe ich dem, was die genannten Führer Ploetz und Benecke sagen, nichts hinzuzufügen. Auch hier kann der Schüler drei Fälle genau unterscheiden lernen:

1. geschlossen und dabei kurz oder halblang (das läfst sich nicht genau trennen), wie in deux, mieux, neutre, le feu u. s. w.

2. offen und kurz wie in le peuple, neuf, le boeuf.

3. offen und lang, wie in le coeur, la peur, la fleur und je meurs u. s. w.

Seite 28 sagt Ploetz: „Der Unterschied der Dehnung zwischen heureux und heureuse und ähnlichen ist auch in der Konversation merkbar genug.“ — Dafs dieser Unterschied bestehen mufs, und warum? wird bei Besprechung des s klar werden, ebenso warum époux kürzer ist als das fém. épouse.

Der Vokal i ist scheinbar leichter zu fixieren als a und o, da bei demselben nur von Länge und Kürze die Rede sein kann. Es kostet indes bei vielen unserer Schüler Mühe ihn rein hervorzubringen, da es ihnen schwer fällt denselben genau von u zu unterscheiden. Aufserdem widersprechen sich hier gerade die Phonetiker mehr als anderswo bezüglich der Quantität des Vokals. Am zuverläfsigsten finde ich auch hier wieder das, was Ploetz angibt. Nur bei einem Worte stiefsen mir Bedenken gegen Ploetz auf. Er gibt das Wort affīche wie alle auf īche als lang an. Ebenso ist es zwar auch im Sachs angegeben; ich habe es aber nur kurz gehört, affĭche, so wie es Lesaint angibt. — Unzuverlässig ist dagegen, was Benecke auf S. 52 bringt. Er sagt: „Inbetreff der Endungen mit i in der Tonsilbe ist zu merken, dafs i rein und hell und mit deutlicher Abtrennung, ohne welche der Laut des i getrübt werden würde, gesprochen wird. Das i ist dann meist kurz, besonders vor harten Konsonanten. Solche Endungen sind in folgenden Worten: “ ... Und nun folgen in einer Reihe: timĭde (das Sachs richtig lang angibt timīde),

il arrĭve, statt il arrīve (wenigstens halblang), obgleich der Infinitiv wie überhaupt jede Form, wo die nächste Silbe den Ton hat, aus dem oben bei a angegebenen Grunde ziemlich kurzes i haben),

utĭle (was Sachs richtig halblang angibt: utile),

die Feile, la lĭme, bei Sachs ebenfalls richtiger la līme.

Ferner nennt Benecke la Bĭble, lĭbre, possĭble, le tĭgre, le lĭvre, la fĭgue — eine Aussprache, die kaum über die Lippen will. In all diesen Fällen gibt Sachs das Richtige, wenn er i als lang bezeichnet: la Bīble, lībre, possīble, le tīgre, le līvre u. s. w. Lesaint und Dubroca geben zwar auch in diesen und ähnlichen Worten das i als kurz an, Lesaint z. B. la rĭve; es ist aber darum nicht weniger falsch. — —

Der Vokal e ist unter allen derjenige, welcher das meiste Kopfzerbrechen verursachen kann. Das Vorwort des Sachsschen Wörterbuchs führt 9 verschiedene e auf, und dabei ist das dumpfe e (e sourd) und das stumme oder e muet noch nicht gezählt. Das gäbe also zusammen 11. Die Sache läfst sich aber im Unterricht bedeutend vereinfachen. Wir brauchen da zunächst nicht drei verschiedene Längen anzugeben, sondern nur das einzuüben, was entschieden lang oder kurz ist, da (wie schon gesagt) die Mitte sich von selbst findet. Dann ist es auch nicht ratsam zwei e ouvert unterscheiden zu lassen: es ist ja im Französischen überhaupt kein e so offen, dafs es dem englischen Ä-Laut in hat, cap sich näherte. Da nun unsre Schüler gleichzeitig mit Französisch auch Englisch lernen, so würden wir durch zu genaue Unterscheidung leicht Verwirrung anrichten. Allzuscharf macht schartig! Es bleiben uns ohnedies noch 6 Fälle übrig: e muet, e sourd, 2 é fermé, lang und kurz, und 2 e ouvert, ebenfalls lang und kurz.

Stumm, unbedingt und für immer, ist das e nur in sehr wenig Fällen:

1. wie bei la vie, la rue im Auslaut hinter einem Vokal,

2. Im Innern mancher Worte, z. B. la gaieté, le dévouement u. s. w., wo ja das Dictionnaire de l'Académie auch in der Schreibweise fast überall die Weglassung des e zuläfst — in Worten wie beau, Jean selbstverständlich nicht. —

3. bei Bindungen, z. B. cette île, une âme.

Wenn Ploetz S. 33 sagt, das erste e im futur des Verbs parler sei stumm, so ist dies auch cum grano salis zu verstehen; denn wir bilden überhaupt kein deutlich vernehmbares und schnurrendes r ohne einen leisen Vorschlag von e, oder mit anderen Worten: bei der Hervorbringung des r tritt erst der Kehlkopf, und dann das Zäpfchen oder die Zungenspitze (je nachdem man gutturales oder linguales r spricht) in Thätigkeit. (Das tonlose r gutturale oder r uvulare, das Brücke mit ξ bezeichnet, wird wenigstens kein Lehrer des Deutschen und Französischen lehren.) Drei Seiten weiter sagt ja auch Ploetz: „Daher lautet je parlerai: wie (je) par-le-ré.

Aus diesem Grunde halte ich es auch für unbedenklich die Ausnahme im Unterrichte zu übergehen, die im futur und conditionnel die Verben auf éer, ier, ouer, uer, oyer und uyer machen, indem in denselben das Infinitivendungs-e als stumm angegeben wird.

Das e am Ende zwei- oder mehrsilbiger Wörter hinter einem Konsonanten, z. B. in la route, la robe, gibt Benecke als e sourd an, freilich indem er vorsichtig hinzufügt, es habe den *schwächsten* dumpfen Laut. Für den Unterricht ist es aber sicher praktischer zu sagen, dafs e in diesen Fällen stumm ist, z. B. la place und nicht la place̤,*) fidèle und nicht fidèle̤, l'âme und nicht l'âme̤ sprechen zu lassen. Dafs in feierlicher Rede, in der Poesie sowie überhaupt, wenn es der Wohlklang erfordert, auch im *Alltagsgespräch* dieses e hörbar werden kann und hörbar *wird*, das kann den Schülern später bei der Erklärung von Poesieen gesagt und eingeübt werden. Dieses e, das je nach Geschmack und Bedürfnis bald stumm bald hörbar ist, kommt mir vor wie ein gut geschulter Bedienter, der bald bescheiden sich in die Ecke drückt bald beim leisesten Wink zum Vorschein kommt. Daher verdient es auch das Lob, welches Voltaire in einem Briefe an einen Italiener dem kleinen Laut zuteil werden läfst. — Nur ein Beispiel erlauben Sie mir hier zu geben: In Molières „Les femmes savantes" spricht die Schauspielerin Fayolle in der 1. Scene des 1. Aktes als Armande:

Ah fi! vous dis-je.
Ne concevez-vous point ce̤ que, dès qu'on l'entend,
Un tel mot à l'esprit offre de dégoûtant,
De quelle étrange image on est par lui blessée,
Sur *quelle̤* salle vue, il traine la pensée.

„Das, was" spricht man bekanntlich im Gespräch gewöhnlich ce qui, ce que, und niemand sagt quelle̤ statt quelle. Dafs, wie auch Benecke sagt, die Beschaffenheit der Konsonanten von grofsem Einflufs auf die gröfsere oder geringere Hörbarkeit des e sourd oder e muet ist, darauf mufs ich noch einmal später zurückkommen.

Das *e fermé* ist um so reiner, je länger es ist. Kurze e fermé werden häufig undeutlich ausgesprochen und nähern sich im Klange einem *halboffenen* e. In einer Pariser Schule hörte ich, wenn die Schüler verlesen wurden und mit „hier" antworten mufsten, *keinen* sagen présent, sondern alle sagten fast präsent. — Während in dem oben angeführten Beispiel die Aussprache als eine nachlässige bezeichnet werden kann, möchte ich diesen Tadel doch nicht auf das folgende Beispiel angewendet wissen: Im sing. du prés. de l'ind. von savoir gibt Ploetz, sich stützend auf Dupuis und Malvin-Cazal, an, man solle ein e fermé sprechen, also je sé, tu sé, il sé. Dasselbe sagt Benecke und auch Sachs in seinem Wörterbuch. Drei solchen Autoritäten gegenüber wird es mir schwer zu widersprechen; allein ich habe *nie* rein je sé sprechen hören, sondern stets je sais. Ich fragte vor Kurzem deshalb noch einmal bei einem Pariser Freunde an, der mir auch

*) Durch e̤ wird das e sourd bezeichnet.

antwortete: „Prononcez je sais comme je vais." Da nun Ploetz auch noch sagt, in der Frageform solle man ein e ouvert aussprechen, und da auch sonst ais wie ä (e ouvert) ausgesprochen wird, z. B. mais, le palais, so folge ich auch bei savoir ohne Bedenken der allgemeinen Regel. — Als vollständig überflüssig mag es vielleicht erscheinen, dafs man bei der Konjugation von avoir im Indikativ nicht spreche: j'ais, sondern rein j'ai (é); ich habe jedoch leider diese fehlerhafte Aussprache bei Schülern und auch bei Erwachsenen getroffen.

Die Nasenlaute, sons nasals od s. nasaux. Ploetz sagt über dieselben: „Annähernd haben wir die Nasallaute im Deutschen in Wörtern wie danken, wanken, lenken. Die französischen Nasallaute werden mit viel weiterer Kehl- und Mundöffnung und weit mehr durch die Nase gesprochen". — Diese Worte von Ploetz könnten uns glauben machen, er habe die Natur der Nasenlaute wirklich nicht besser gekannt, wenn er nicht kurz zuvor zitiert hätte, was Brücke viel richtiger sagt: „Der Nasenton beruht darauf, dafs die Luft in der Nasenhöhle durch die von den Stimmbändern ausgehenden Schallwellen in Mitschwingung versetz wird". — Es wird also nicht durch die Nase gesprochen, sondern gerade das Gegenteil ist der Fall. Wenn man z. B. das deutsche Wort Angeln recht gedehnt spricht, so kann jeder merken, dafs durch Zunge und Gaumen die Mundhöhle hinten geschlossen wird und der Luftstrom langsam durch die Nase ausströmt. Bei den französischen Nasenlauten mufs umgekehrt der Luftstrom ganz oder fast ganz durch den Mund; die Zunge bleibt ruhig unten im Munde liegen; man kann sich sogar die Nase zuhalten und doch die Nasenlaute noch hervorbringen. — Bilde ich vor dem Spiegel den Nasallaut An, bei dem man den Mund am weitesten öffnen mufs, so kann ich noch das Zäpfchen sehen. Wenn sich bei der Bildung der Nasallaute falscherweise die Zunge hebt, so hebt sich auch der Kehlkopf mehr oder weniger mit. Darum lasse ich im Unterricht die Schüler bei Einübung dieses Lautes an den Kehlkopf fühlen, der nicht nach oben sich bewegen darf wie bei den deutschen Worten Angeln, Enge, Ring, u. s. w. Wenn (1856) Brücke sagt: „Ich bin in neuerer Zeit zweifelhaft geworden, ob nicht Ségond recht hat, der angibt, dafs das sogenannte n nasale der Franzosen gar kein Konsonant sei sondern nichts als der dem vorhergehenden Vokale mitgeteilte Nasenton" so teile ich Ségonds Ansicht.

Es gibt Leute, welche die französischen Nasallaute häfslich nennen. Natürlich haben die dieselben nur verstümmelt aus deutschem Munde gehört und ahnen nicht, welcher Modulation sie fähig sind, wie sie im flüchtigen Gespräch in den Hintergrund treten, wenn man z. B. sagt: mon ami, oder mon oncle, wo sie also fast zu nichts zusammenschrumpfen; wie man sie da-

gegen in ernsten Poesieen langgezogen musikalisch verklingen lassen kann.

Adieu, charmant pays de France,
Que je dois tant chérir!
Berceau de mon heureuse enfance,
Adieu, te quitter c'est mourir. —

Und welch beifsender Spott liegt wieder in den ersten drei Worten der Moral in Lafontaines Fabel vom Raben und Fuchs. Mon bon monsieur, apprenez u. s. w. Ich möchte die 4 sons nasals fast vergleichen mit 4 Glocken, deren Ton man nach Belieben schnell dämpfen oder lang und sonor allmählich verklingen lassen kann.

Die Konsonanten.

Wollte ich zu allen Konsonanten der Reihe nach Bemerkungen machen, so würde ich Sie zu lange in Anspruch nehmen. Ich werde daher auch hier nur einiges herausgreifen.

Sie werden schon bemerkt haben, dafs ich die harten Konsonanten p und t zum Unterschied von b und d zu hart und zu aspiriert ausspreche. Ich übertreibe im Unterricht die Härte absichtlich; denn unserer sächsischen Jugend wird es schwer, hart und weich zu unterscheiden, und man mufs da die Farben ein wenig dick auftragen. — Man kann auch die weichen Konsonanten b und d zu Halbvokalen oder Blählauten*) machen, sie aufblähen, indem man den nächsten Vokal vor der Explosion der Sprachwerkzeuge anschlagen läfst. Es wird dann vor dem Konsonanten d ein leises n, vor b ein leises m hörbar (ndé mbé ndanger, mbureau), und eine Verwechselung dieser „stimmhaften Medien", wie sie Merkel in Freiburg in seinem Programm von 1881 nennt, mit dem p und t ist dann nicht mehr möglich. Dafs diese Halbvokalität im Französischen dem d und b sowie auch j und g und dem weichen s immer inne wohnen müfste, wie in dem genannten Programm Merkel, gestützt auf Brücke, Trautmann u. a. behauptet, wage ich nicht ohne weiteres zu unterschreiben, denn ich habe dies nur bei s vollständig bestätigt gefunden. (Für die übrigen genannten Konsonanten steht mein Urteil noch nicht fest.) Ich habe im Théâtre-français gehört, dafs Dupont-Vernon im Cinna als Maxime im 2. Akte die Stelle: „Die Parther, die Perser wollen Herrscher, doch für die Römer ist das Konsulat nur gut", ungefähr sprach:

Les Parthes, les Persans veulent de souverains,
Et le seul consulat est pon pour les Romains,

das b in bon also, wenn mich mein Ohr nicht täuschte, ebenso hart als p in pour; und doch hätte der Schauspieler auch, um in einem gröfseren Zuhörerraum verstanden zu werden, das

*) Purkiňes Ausdruck.

andere Mittel wählen können, das b zu einem Halbvokal zu machen. Ein anderes Beispiel der Art fiel mir im Britannikus auf. In der 3. Scene des 4. Aktes sagt dort Burrhus, indem er von Neros Jugendjahren spricht:

Songez-vous au bonheur qui les a signalés? b fiel mir dort ebenfalls durch seine Härte auf. — Man hat also, wenn man die Halbvokalität nicht schon als wesentlich zur Natur der Medien gehörig betrachtet, zwei Mittel, die weichen Konsonanten hörbarer zu machen, als sie ihrer Natur nach sind: entweder ihnen Halbvokalität zu geben oder sie etwas zu härten. Zu dem letzteren Mittel greift man auch bei der Bindung oder liaison. Dann klingt „ein groſser Mann" französisch: un grantomme, „wenn man krank ist" quanton est malade.

Haben wir auf der einen Seite uns zu bemühen den Schülern den Unterschied zwischen b und p, d und t fest einzuüben, so ist auf der andern darauf zu achten, daſs das b sich nicht zum w erweicht, wozu leider unsere Schüler zu geneigt sind, da sie es im Deutschen und Lateinischen thun. Dann sprechen sie z. B. auch im Französischen Anniwal statt Annibal, liwerté statt liberté u. s. w., was ja grundfalsch ist.

Den Konsonanten f sprechen die Franzosen sehr scharf aus, und der Deutsche, der dies zuweilen nicht mit derselben Energie thut, wird dann miſsverstanden. Man hält dann den hervorgebrachten Konsonanten für ein v oder Fau, welches mit derselben Mundstellung wie das f, das heiſst, indem man die obere Zahnreihe auf die Unterlippe setzt, gesprochen wird, nur ohne die Durchpressung des Luftstromes, die bei f erforderlich ist. Wenn Benecke (Seite 100) sagt: „v lautet wie w", so hat er eben, wie es viele Norddeutsche thun (ich weiſs leider nicht, ob alle), v mit Unterlippe und oberer Vorderzahnreihe gebildet. In gewissen Gegenden (leider weiſs ich sie, wie schon gesagt, nicht genau anzugeben) sagt man z. B. nicht: „Waren Sie in Wiesbaden", sondern „Varen Sie in Viesbaden". Auch im Leipziger Stadttheater hörte ich vor Kurzem bei der ersten Aufführung der Perfallschen Oper „Raimund" einen Sänger sprechen — oder vielmehr singen — „O Melusine, vas hab' ich gethan"! — Wenn man aber uns Sachsen*) kurzweg sagt: Im Französ. ist v wie das deutsche w zu sprechen, so werden wir dadurch nur irre geführt. Das französische v hat soviel Ähnlichkeit mit dem f, daſs Ploetz für nötig findet warnend zu sagen: „Beim Unterricht ist vor allen Dingen die deutliche Unterscheidung des weichen v mit dem harten f einzuüben z. B. valoir—falloir, verre—fer u. s. w."

Ein ungebildetes deutsches Ohr verwechselt beide Konsonan-

*) Dies gilt auch, wie ich eben aus Bischoffs engl. Grammatik ersehe, für die Rheinprovinz und Süddeutschland.

ten, wie ein Dienstmädchen von Fritz Reuter, das bei der Herzogin von Orléans gedient hat, spricht: Hier ist ein Glas Wasser. Foilà un fer d'eau".

Das ℌ oder **h**. Man unterscheidet bekanntlich 2 **h**, h muette (stummes ℌ) und h aspierée (gehauchtes ℌ), denen man aber gern ihre Namen nehmen und sie h voyelle, h consonne nennen möchte, indem man sagt, h aspirée sei nicht gehaucht, sondern auch vollständig stumm, es verhindere nur Bindung und Apostrophierung. In diesem Sinne bricht Benecke für die Änderung des Namens h aspirée eine Lanze. Er sagt: „Diese Benennung ist, obwohl die allgemein übliche, nicht zu empfehlen. Denn wenn man zu jemand von einem stummen h spricht, so setzt er natürlich voraus, dafs es auch ein gesprochenes h gebe. Das ist aber ein Irrtum. Denn le héros wird ganz ebenso gesprochen, als wenn ohne h geschrieben würde le éros. Überhaupt sind nur 2 Möglichkeiten bei der Aussprache des h. Entweder spricht man es gar nicht, oder wie **h** in hoch". Und in diesem Tone geht es weiter. In einer Anmerkung stellt Benecke die Meinungen von Littré und Voltaire einander gegenüber und nimmt Partei für Voltaire, welcher gesagt hat: „Je n'aime pas lesh aspirées, cela fait mal à la poitrine". Dieses beweist aber nicht, dafs es kein gehauchtes h gibt, im Gegenteil, wenn es Voltaire Brustschmerzen gemacht hat, so hat er es vielleicht mitunter stark gehaucht. Das Voltairesche Urteil gibt übrigens jeder Franzose ab, wenn er unser deutsches h hört; er wundert sich über unsere Kraftvergeudung und glaubt, es gehe ein Stück aus unseren Lungen mit fort. — Voltaire gegenüber sagt Littré: „Cette boutade de Voltaire n'est qu'un caprice individuel, l'aspiration est un son qui ne mérite aucune condamnation, et qui se trouve dans les langues les plus harmonieuses. Aujourd'hui, surtout à Paris, beaucoup n'aspirent pas l' **h** et se contentent de marquer l'hiatus: le éros, la onte etc.: mais dans plusieurs provinces, la Normandie entre autres, l'aspiration est très-nettement conservée, et cela vaut mieux". — Nun, wenn es, wie L. sagt, Paris sein soll, das die Aspiration am meisten vernachlässigt, so mufs in anderen Gegenden dieselbe ziemlich stark sein, denn in Paris habe ich meine Beispiele gesammelt, die ich zum Beweise dafür, dafs h aspirée wirklich hörbar ist, mir erlauben werde wenigstens in einer kleinen Auswahl anzuführen. Auch Ploetz ist gegen das h aspirée nicht so feindlich gesinnt, wie man glauben könnte, wenn man in seinem Elementarbuch liest: „**H** ist am Anfang einer Silbe für die Aussprache jederzeit stumm", oder in der Elementargrammatik: „Das aspirierte **h** wird ebenso wenig gehört wie das stumme h" u. s. w. Denn er sagt in seiner Anleitung: „Dem Schüler ist vor allen Dingen zu sagen, dafs das französische sogenannte h aspirée nicht wie ein deutsches **h** gesprochen wird". Kurz darnach gibt er sogar Beispiele, wo er h aspiriert

im Théâtre-Français gehört hat. Und solche Beispiele könnte ich ebenfalls in nicht geringer Anzahl anführen. Im Britannicus (1. Akt 1. Scene) spricht Agrippina:

Et ce même Néron, que la vertu conduit,
Fait enlever Junie au milieu de la nuit?
Que veut-il? Est-ce **h**aine, est-ce amour qui l'inspire?

Im Cinna spricht Aemilie (Adeline Dudlay): la cause de ma **h**aine, nicht mà **aine**. — Maxime (2. Scene des 2. Aktes) ebenfalls: on **h**ait la monarchie; in der 1. Scene des 5. Aktes Mauban als Augustus: leur **h**aine enracinée u. s. w. In Les Femmes savantes (Akt 3, Scene 1) sagt Bélise: **h**âtez nos plaisirs. — — Auch im Collège de France habe ich h aspirée gehört. Der bekannte Renan sprach z. B. das h in **h**aut, **h**aute deutlich aus. Dieses Adjektiv erinnert mich zugleich an eine Stelle in der Lafontaineschen Fabel Le Coche et la Mouche. Dort heiſst es ziemlich am Ende:

„Après bien du travail, le coche arrive **au haut**".

Ein Franzose sagt hierzu: „Dieser Hiatus, der so schwer auszusprechen ist, malt die letzte Anstrengung des erschöpften Gespannes". Wie wäre dies möglich, wenn das h ganz stumm, der Luftstrom ganz unterbrochen wäre, wenn man sagen dürfte au aut? Überdies bin ich auch aus pädagogischen Gründen dafür, daſs das h aspirée den Schülern als solches gegeben werde. Selbst wenn der eine oder der andere es ein wenig zu stark hauchen sollte, so ist dies noch lange kein so groſser Fehler, als wenn er in dem Wahne, es sei stumm, falsche Bindungen anbringt und z. B. sagt:

les zéros, wenn er sagen will les **h**éros
les êtres, „ „ „ „ les **h**êtres
les auteurs, „ „ „ „ les **h**auteurs,

oder gar: on naît la flatterie statt on **h**ait la flatterie.

Über die Aussprache des s und z gibt Ploetz als Hauptregel: „Der Konsonant s lautet überall scharf wie ein deutsches ß, ausgenommen wenn er zwischen zwei Vokalen steht. Der Konsonant z lautet stets sanft wie ein deutsches s (in der Norddeutschen Aussprache). Ebenso lautet s zwischen zwei Vokalen". — Eine Verwechselung dieser beiden s bezeichnet er als den gröbsten Verstoſs gegen die gute Aussprache, gibt uns aber nicht an, wie dieser Verstoſs zu vermeiden sei oder worin der Unterschied beider s bestehe. Und letzteres ist für uns Sachsen sehr notwendig, denn wir sind noch nicht ganz norddeutsch, und ich habe das betreffende sanfte, norddeutsche s, wie es Ploetz nennt, in Sachsen selten gehört. — Die Engländer nennen das sanfte s ganz zutreffend summenden Laut, buzzing sound, und ich habe mir angewöhnt es im Unterricht Bienen-s zu nennen, denn es klingt ähnlich wie das Summen einer Biene, einer Fliege, kurz irgend eines Insekts, das sich in einem Spinnen-

gewebe gefangen hat. Wir sagen in Sachsen wohl Rose, Nase, Wiese, sollten aber, um Ploetz' Angabe richtig zu verstehen, aussprechen: Rose, Nase, Wiese (summend). — Während beim scharfen s, in sauter, siffler, assembler nur ein energischer Druck der Zungenspitze gegen das vordere Gaumenende notwendig ist, ist beim buzzing sound, dem sanften oder Bienen-s, der Druck der Zungenspitze weniger energisch und — was der Hauptunterschied ist — zugleich der Kehlkopf mit thätig. Es tritt somit dieses s in die Reihe der Halbvokale ein und auf gleiche Stufe mit den Schmelzlauten **l m n r**. Dies ist auch ganz natürlich; denn wenn ich sage Rose, so ist der Kehlkopf in Thätigkeit bei R und o und bei e. Warum soll er dazwischen, beim s, aussetzen? Es ist ja bequemer ihn durch das s hindurch klingen zu lassen, Rose, daſs er also von Anfang bis zu Ende thätig ist. So erklärt sich die in der Grammatik stehende Regel: s ist sanft zwischen 2 Vokalen, z. B. la maison, la cuisinière, und wenn es hinübergezogen wird, z. B. les amis. — — In der Natur dieses Lautes sowie auch der übrigen Halbvokale liegt der Grund dafür, daſs man keine feste Grenze ziehen kann zwischen stummem e, e muet, und dumpfem e, e sourd, denn ich kann nach Belieben einen Vokal in den folgenden Konsonanten nur hinein klingen lassen oder auch darüber hinaus, also aussprechen: l'église oder église, la ruse oder la ruse, heureux heureuse oder heureuse, furieux furieuse oder furieuse. Somit wird das fém. dieser und ähnlicher Adjektive immer etwas länger, oder —s und e kommt als Silbe für sich zu Gehör. — Für den Vortrag von Poesie ist dies von groſsem Vorteil; man kann da die stummen e gleichsam von den Toten auferwecken, sobald man sie des Wohlklanges wegen braucht. Oder um einen andern Vergleich zu ziehen: wenn ich sage la muse, so haben wir von Anfang bis zu Ende Vokal vor uns, beim m durch den Lippenverschluſs gedämpft, und vom sanften s gleichsam wie von einem weichen Bettchen bedeckt, unter dem das stumme End-e, einem koketten Füſschen gleich, bald hervorschaut bald verschwindet. In ähnlicher Weise kokettieren kann die französische Sprache auch bei den andern Halbvokalen. — — Auf Seite 67 gibt Ploetz eine Reihe von Wörtern, in denen s sanft ist, obgleich es nicht zwischen 2 Vokalen steht; diese Wortreihe beginnt mit transitif und schlieſst mit Alsace, Alsacien. In allen diesen Wörtern ist der Nachbarkonsonant ein Schmelzlaut, der bekanntlich die Thätigkeit des Kehlkopfs nicht notwendigerweise unterbricht. Nicht notwendigerweise, sage ich; sobald aber zwischen zwei Silben eine kleine Pause entsteht, dann muſs ein folgendes s immer scharf sein, weil der Kehlkopf seine unterbrochene Thätigkeit bloſs um des s willen nicht gleich wieder beginnt. So erklärt es sich, daſs Sachs' Wörterbuch oft doppelte Aussprache gibt, z. B. (scharf) translater, translation, und nach Malvin-Cazal

(sanft) translater, translation. — — Benecke sagt auf Seite 107: s ist weich vor den weichen Konsonanten b d g v, z. B. le sbire, Lisbonne, Phalsbourg, Strasbourg, Dresde u. s. w. Sachs gibt in solchen Fällen oft beide Aussprachen, und die Entscheidung hängt wieder davon ab, ob man die folgenden weichen Konsonanten als „stimmhafte Medien" oder Blählaute (wie sie oben genannt wurden) spricht oder nicht. — — Eins ist mir betreffs des sanften s unerklärt geblieben, nämlich die Aussprache desselben in dem in Bezug auf Tote und Verwundete gebrauchten gésir. Da soll im Infinitiv (sanft) gésir gesprochen werden, also regelmäfsig, aber sonst scharf. Vielleicht hat dies seinen Grund darin, dafs das i in vous gĭsez, il gĭsait, gĭsant, nicht genug zur Geltung kommt, um dem folgenden s die Halbvokalität zu geben; denn Sachs gibt dieses i als kurz an. Unerklärt bleibt dann aber immer, warum die 3 P. plur. ils gisent und nicht ils gĭsent gesprochen werden soll. Sachs gibt hier das i als halblang, Benecke als lang an. —

Die Kürze des vorangehenden Vokals ist ein wesentlicher Grund für die Schärfung des s in den Ausnahmen, die Ploetz auf Seite 66 unten und 67 in der Mitte unter Nr. 3 gibt: vraisemblable hat nicht blofs deshalb ein scharfes s, weil mit semblable „eigentlich ein selbständiges Wort beginnt", sondern auch, weil der Vokal vor s kurz abbricht. Spreche ich die Silbe vrai lang, dann wird es mir schwer ein scharfes s darnach einzusetzen. Ebenso verhält es sich mit den Eigennamen Desaix, Lesage u. s. w. — Soweit vom sanften s, Bienen-s oder buzzing sound. — — Vom scharfen s habe ich dem, was gelegentlich schon berührt wurde, wenig hinzuzufügen. Es gibt aber streng genommen nicht blofs 2 s, sondern das scharfe, rein konsonantische, der hissing-sound, wie ihn die Engländer nennen, der in souffler, siffler, basse sich findet, kommt zuweilen auch weniger scharf artikuliert vor, ohne deshalb ein sogenanntes sanftes s (wie soeben besprochen) zu werden. Ploetz sagt: „Die Wörter moeurs und fils nehme ich jetzt ohne jedes Bedenken unter diejenigen auf, deren Schlufs-s stets zu sprechen ist. Allerdings sprechen einige (in der Provinz und in der Schweiz) das Wort noch = „moeur", allein die scharfe Aussprache „mœurs", welche den Gleichklang mit den Verbformen meurs meurt meurent vermeidet, ist jetzt die ganz entschieden überwiegende, in der Konversation und auf der Bühne". — Es gibt aber nach dem, was ich gesagt, bei diesen Worten nicht blofs die Alternative: entweder scharf oder stumm, sondern es kommt das scharfe s zuweilen etwas gemildert zu Gehör. Dies geschieht namentlich, wenn Verse vorgetragen werden, in denen der Reim sonst nur für das Auge vorhanden wäre. Die Vorleser, welche ich mir in Paris hielt, gaben mir Beispiele bezüglich des Wortes moeurs, die ich aber leider nicht notiert habe. Etwas ähnliches aber habe ich auch im Théâtre-Français bemerkt. Das

Wort le fracas reimt sich für das Ohr bekanntlich nicht mit dem Grammatiker Vaugelas. Um zu vermitteln, sprach aber, wie ich hörte, der Schauspieler z. B. in den „Gelehrten Frauen“ Akt 2, Scene 8:

Et voilà qu'on la chasse avec un grand fracas,
A cause qu'elle manque à parler Vaugelas.*)

Auch im 2. Akte sprach die Schauspielerin in der Rolle der Philaminte:

„Elle a, d'une insolence à nulle autre pareille,
Après trente leçons, insulté mon oreille,
Par l'impropriété d'un mot sauvage et bas,
Qu' en termes décisifs condamne Vaugelas“.*)

Doch diese Abschwächung des scharfen s dürfte nicht in den Elementarunterricht gehören, sondern vielleicht bei der Lektüre von poetischen Stücken erwähnt werden. — Das s im Worte moeurs ist, wenn es der Wohllaut erfordert, nicht blofs (wie Ploetz sagt) in der Provinz und in der Schweiz stumm, sondern auch im ersten Theater von Paris. Der Schauspieler Thyron spricht (oder sprach vielmehr vorigen Sommer) als Chrysale in den „Gelehrten Frauen“:

„Il n'est pas bien honnête, et pour beaucoup de causes,
Qu'une femme étudie et sache tant de choses.
Former aux bonnes moeurs**) l'esprit de ses enfants,
Faire aller son ménage, avoir l'oeil sur ses gens,
Et régler la dépense avec économie,
Doit être son étude et sa philosophie“. —

Das, was Ploetz über plus gibt, habe ich fast durchweg bestätigt gefunden. Wenn er jedoch sagt: „Viele sprechen das s von plus vor que, sobald irgend eine Pause zulässig ist, Andere nicht“, so mufs ich dazu erwähnen, dafs ich das letztemal im Theater fast stets habe pluSque sprechen hören. Im Britannicus, 2. Akt 4. Scene spricht Néron:

Sa fortune dépend de vous pluSque de moi“.

Im Tartuffe (2. Akt 4. Scene) Dorine:

„Mon Dieu, vite, avancez.
Vous vous aimez tout deux pluSque vous ne pensez“.

Ferner im Cinna, 2. Akt 1. Scene sagt Maxime:

„Je veux bien avouer qu'une action si belle
Donne à Rome bien pluSque vous ne tenez d'elle“.

Nach diesen Bemerkungen zu den Vokalen und Konsonanten erlauben Sie mir noch einige Worte über die Aussprache der Fremdwörter im französischen Unterricht, insbesondere über die Aussprache der deutschen Eigennamen. Die Lehre von dem Accent und der Bindung übergehe ich, weil diese Punkte für sich allein schon Vorträge ausfüllen könnten. — —

Den Worten gegenüber, die der lateinischen, italienischen, englischen Sprache angehören, verfährt der Franzose etwas anders

---

*) s leise hörbar, aber nicht Bienen-s. — **) s stumm.

als mit denen aus der deutschen. Er verändert, um seine Aussprachegesetze auf dieselben besser anwenden zu können, die Orthographie der Worte weit seltener und schrickt vor einer unregelmäſsigen Aussprache nicht zurück. Er spricht in den lateinischen Worten pen sum, Te-deum (pens um, Te-deu m) en nicht wie an, auch um nicht nasal. Das Wort fac simile spricht er facsimilé, ohne dem letzten e ein accent aigu zu geben. Doch der Macht der Gewohnheit den Ton auf die letzte Silbe zn legen, kann er auch hier nicht widerstehen. Müssen wir diese halbfranzösische Aussprache unsern Schülern gewissenhaft beibringen? Was das Wort pensum anbetrifft, wohl: denn es hat ja schon Bürgerrecht im Französischen erlangt. Auch bei einigen anderen Worten, z. B. forum = foromme, Te-deum = Te-déomme, mag der Schüler erfahren, wie es die Franzosen aussprechen, ohne daſs wir ihn dazu zwingen diese Aussprache konsequent auch in allen andern Fällen nachzumachen. Ein Zeitraum von 5 Jahren, ein quinquennium, wollen wir nicht, wie es die Ausspracheweṙke angeben, kü-än-kü-ä-ni-om sprechen lassen. Das wäre zwecklose Quälerei, und längere lateinische Citate in französischen Texten wird ja jeder lesen lassen, wie wir Latein zu lesen pflegen.

Das italienische Wort für „Führer", cicerone, wird nach Sachs auf vier verschiedene Arten ausgesprochen: schi-sche-ro-né, ſsi-ſse-ro-né, ſsi-ſse-ron, tschi-tsche-ro-né. Die Sache läuft darauf hinaus, daſs derjenige, welcher Italienisch kann, dies Wort italienisch ausspricht, die andern sich aber helfen, wie sie können. Dasselbe gilt von der englischen Sprache. Das Wort lady, soll man entweder lae dy oder led y aussprechen, das square skuähr oder skuahr, das steeple chase nach dem Dictionnaire de l'Académie stèple chesse. — „Von railway", sagt Ploetz, „ist zu bemerken, daſs es kein l mouillé hat, sondern von den Franzosen, so gut sie es eben können, in englischer Weise, nämlich railway, gesprochen wird". — Also Wörter, deren englische Aussprache der Franzose kennt, spricht er vielfach englisch aus. Da nun unsere Schüler ebenfalls Englisch können, so brauchen wir uns um die Halbheit, die sich in der französischen Aussprache fremder Wörter auch hier findet, nicht zu kümmern. — —

Die letzte Folge von dem eben Gesagten wäre nun auch, daſs wir im französischen Unterricht deutsche Worte, besonders Namen, auch deutsch aussprechen. Zu dieser Konsequenz müssen wir kommen, besonders auch deshalb, weil dem Franzosen die schwereren deutschen Worte ungefähr dieselben Schwierigkeiten bereiten wie uns z. B. die polnischen oder russischen. Er steht dem Worte wie einem zusammengeballten Igel gegenüber. Früher nahm er jedem solcher Ungeheuer erst seine Stacheln, d. h. er veränderte die Orthographie des Wortes. Jetzt thut er dies nicht mehr oder wenigstens nur in den Fällen, wo das Wort mündlich verbreitet worden ist und dann ein Kleid nach französischem

Muster bekommt, wie z. B. das deutsche „Vielliebchen“ in Philippienne verwandelt worden ist. — Behält das Wort seine Stacheln, d. h. seine Konsonanten, so geht es dem Franzosen sehr schwer über die Zunge, und es sträubt sich unser deutsches Ohr, solche Aussprache zu hören; wie z. B. Sachs bei dem Wort „Fichte“ die Aussprache fikt angibt, Benecke „Lichtenstein“ li-ktain-stain, „Reichenbach“ ré-kain-back, „Unterwalden“ on-dèr-val-dèn, die „Jungfrau“ jon-fro!“ Nein, zu solchen Ungeheuerlichkeiten wollen wir unsere Schüler nicht zwingen! Warum sprechen die Franzosen selbst die Stadt Ulm auch Ulm aus, ohne die Orthographie zu ändern, und nicht ülm, den Namen Gluck Gluck und nicht Glück? Hier zeigt sich ja das Bestreben der deutschen Sprache ebenso Gerechtigkeit widerfahren zu lassen wie den andern. Warum sollten wir da nicht unsern Reformator, wenn er im Französischen vorkommt, nicht auch Luther nennen statt Lüthèr? — Den Idyllendichter Gefsner spricht man französisch nicht blofs Jessner sondern auch Gessner, freilich noch mit dem Accent auf der letzten Silbe. — Den Namen des Komponisten Weber soll man nach den Wörterbüchern vébèr oder vèbre aussprechen; ich habe aber auf der Bühne diesen Namen schon ganz nach deutscher Weise sprechen hören. Die höheren Schulen Frankreichs treiben jetzt soviel Deutsch, dafs wir annehmen können, in Zukunft werde die Verstümmelung deutscher Namen immer mehr abnehmen. Seien wir darum nicht französischer als die Fransosen selbst, und machen wir es uns zum Grundsatz deutsche Namen, soweit sie nicht orthographisch verändert sind, in deutscher Weise auszusprechen.*)

---

*) Inbezug auf die Aussprache geographischer Namen ist dieser Grundsatz schon ausgesprochen worden; Benecke erwähnt das Übereinkommen einer Versammlung der Direktoren der höheren Lehranstalten Badens (1879), „bei europäischen Kulturvölkern sich so weit als möglich nach den Regeln der nationalen Orthoëpie zu richten, aufser wo die deutsche Sprache eigene Formen für die fremden Namen gebildet hat.

2. Sechster Delegiertentag des Vereins deutscher Realschulmänner.

Am Dienstag, 27. März, hatten sich die Delegierten, so weit sie bereits angekommen waren, im Restaurationskeller der Architektenhallen versammelt: hier wurden unter Erneuerung alter und Anknüpfung neuer Bekanntschaften einige Stunden angenehm hingebracht. Die Arbeit, um derenwillen man sich versammelt hatte, begann am Mittwoch, den 28. März, etwas nach 11 Uhr morgens.

Schauenburg (Crefeld) eröffnet die Sitzung mit Worten des Grufses: er erinnert an die verstorbenen Kollegen Schacht, Nasemann, Preime und M. Strack und widmet dem Andenken dieser treuen Mitkämpfer Worte der Anerkennung; er begrüfst dann die Gäste und die neuen Mitglieder, speziell Hrn. Prof. Fick (Würzburg) und dankt demselben zum Voraus für den morgen zu haltenden Vortrag. Schliefslich weist er auf die Ziele des Vereins hin und mahnt zur Ausdauer.

Steinbart (Duisburg) teilt die Liste der Delegierten mit: man schreitet dann zur Wahl des Bureaus: zu Vorsitzenden werden die Hn. DD. Bach (Berlin) und Schauenburg gewählt; der Erstere wird heute, der Letztere morgen den Vorsitz führen. Aufserdem werden noch zwei Schriftführer gewählt.

Schmeding (Duisburg) verliest nunmehr den Jahresbericht. Derselbe weist hin auf die Anfeindungen gegen die Sache der Realschule, auf die Abwehr und die Erfolge, auf die neuen Lehrpläne und ihre Bedeutung, desgleichen auf die lebendige Teilnahme der Presse. In hervorragender Weise beleuchtet worden sind die neuen Lehrpläne namentlich in Krummes Archiv und andererseits in mehreren von einem übrigens würdig auftretenden Gegner der Realschule verfafsten Artikeln der Kreuzzeitung. Der Vorstand hat es an Thätigkeit nicht fehlen lassen: wiederum ist an den Minister eine Petition abgegangen wegen Ordnung der Nachprüfung von Realabiturienten an Gymnasien; 42 Bürgermeister haben aufs neue beim Reichskanzler petitioniert wegen Zulassung zum Studium der Medizin. Eine dritte Petition hat das Kuratorium des RG. zu Duisburg abgesandt; eine vierte bittet um Aufhebung der Beschränkungen, die der Anstellungsfähig-

keit von auf Realgymnasien gebildeten Lehrern an humanistischen Gymnasien im Wege stehen. Diese letztere hat zuerst eine (baldigen Entscheid verheiſsende) Antwort erhalten. Erinnert wird an die Audienz, welche Berliner RG.-Direktoren beim Herrn Kultusminister gehabt haben; nach der Auffassung desselben ist die Realschulfrage noch nicht spruchreif. Häufig hat man versucht einerseits Progymnasien zu vollen Gymnasien zu erheben, andererseits Realschulen in Gymnasien umzuwandeln: so in Schwedt, Gartz, Schlawe, resp. in Rawitsch und Offenbach. Diese Versuche sind indes fehlgeschlagen, und daraus scheint eine Abnahme des den humanistischen GG. sonst so übermäſsig günstigen Vorurteils hervorzugehen. Viehoff hat die Sache der RS. mit Eifer litterarisch verfochten: ebenso die HH. Krück (Würzburg), Gerhard (Gebweiler), Abée (Jena), Hensen (Kiel), der namentlich für die Berechtigung zum Studium der Medizin gekämpft hat. Auch sonst sind viele für die RS. günstige Stimmen laut geworden, freilich auch gegnerische. Unter den letzteren sind besonders Treitschke und Forchhammer hervorzuheben; es ist aber wohl zu bemerken, daſs auch diese Herren in ihrem Urteil über das h. Gymnasium ihre entschiedene Unzufriedenheit mit den Resultaten desselben betonen, in ihrem sich daran schlieſsenden abfälligen Urteil über die RS. wiederum beweisen, daſs sie sich hier auf einem ihnen fremden Felde bewegen, wie überhaupt die Gegner sich nur allzuoft in unbegreifliche Widersprüche verwickeln. Der Vortragende erinnert an das Jubiläum der Universität Würzburg und an die Verdienste des Rektors Wislicenus, an die besondere Rührigkeit des Dortmunder Zweigvereins und an die Sitzungen des Abgeordnetenhauses im Februar. Löwe (Bochum) ist in seinem Antrage zugunsten der Zulassung der Realabiturienten zum Studium der Medizin von Mitgliedern aller Parteien unterstützt worden; bei der Ermüdung des Hauses hat sich Löwe mit der unbestimmten Erklärung des Ministers begnügt und seinen Antrag für diesmal zurückgezogen. Der Gesamtverein ist um 150 Mitglieder gewachsen; 3 neue Zweigvereine haben sich gebildet. Zum Schlusse folgen Personalien: besonders erwähnt werden die Verdienste des seither verstorbenen Prof. Hüter.

Bach (Berlin) spricht dem Vortragenden den Dank der Versammlung aus.

Krück (Würzburg) nimmt zunächst das Wort zu einer kleinen Berichtigung; er bringt dem Verein seine persönlichen Grüſse und seine guten Wünsche für die Gleichberechtigung des RG.; er schlieſst in energischen und herzlichen Worten, zu fernerem Ausharren auffordernd.

Friedländer (Hamburg) spricht für Schmedings Bericht seinen besonderen Dank aus und regt die Frage an, in welcher Weise ein genaueres Verhältnis zwischen Universitätslehrern der neueren Sprachen und denjenigen an höheren Schulen herbeizuführen sei.

Prosch (Offenbach) bespricht eingehend den schon erwähnten Fall mit der kürzlich projektierten Umwandlung des RG. zu Offenbach in ein G. Dafs das Projekt fehlgeschlagen, ist besonders im Hinblick auf die eigenartigen Verhältnisse jener industriellen Stadt mit Genugthuung zu begrüfsen.

Gerhard (Gebweiler) erörtert eingehend die Verhältnisse in den Reichslanden; daselbst sind mehrfach Realschulen in Realgymnasien, aber auch solche wiederum in hum. Gymnasien verwandelt worden. Im Allgemeinen sind die reichsländischen Verhältnisse der RS. wenig günstig, wie diese letztere jetzt überhaupt in einer kritischen Lage zu sein scheint.

Die Debatte wird geschlossen; den Kassenbericht gibt Prof. Ewers (Crefeld). Danach hat der Verein gegenwärtig 1980 Mitglieder. Für 1882/83 ist die Einnahme auf 4027,25 Mk., die Ausgabe auf 2959,68 Mk. zu veranschlagen; es bleibt also am 26. März ein Bestand von 1067,57 Mk. Die älteren Verbindlichkeiten sind allmählich getilgt; anstatt des (zum letzten Male zu erwartenden) Defizits von ca. 180 Mk. schliefst die Rechnung wegen eines kürzlich gemachten Geschenks von 500 Mk. ab mit einem Plus von 320 Mk. Für das Jahr 1883/84 ist die Einnahme auf ca. 4347 Mk., die Ausgabe auf ca. 3243 Mk., der am 1. April 1884 zu erwartende Bestand auf ca. 1103 Mk. veranschlagt, und für dasselbe Jahr ist zum ersten Male ein auf natürlichem Wege zu erwartendes kleines Plus vorauszusetzen.

Bach (Berlin) dankt dem Kassenführer und den Wohlthätern des Vereins. Es werden dann 3 Kassenrevisoren erwählt, auf deren Antrag später Decharge erteilt wird.

Diese erste Sitzung schliefst ca. 1½ Uhr; nach einer ca. 1stündigen Pause tritt die Versammlung in ihre zweite Sitzung ein. Da diese Sitzung aber eine vertrauliche war, so sind wir nicht berechtigt über die Interna des Vereins und die Anträge der Zweigvereine Mitteilungen zu machen. Der Vorstand wurde durch Akklamation wiedergewählt. Derselbe besteht also aus den Herren:

Dir. Cramer (Mühlheim a. Rh.).
Prof. Ewers (Crefeld).
Dir. Börner (Elberfeld).
Dir. Schauenburg (Crefeld).
Prof. Schmeding (Duisburg).
Dir. Steinbart (Duisburg).

Donnerstag den 29. März begann die dritte Sitzung nach 11 Uhr. Der ganze grofse Saal war diesmal gefüllt.

Schauenburg (Crefeld) begrüfst zunächst die anwesenden Herren Geheimenräte Stauder, Bonitz, v. Althoff, Gandtner und Wiese und den Herrn Schulrat Gruhl. Er macht auf die Präsenzliste und auf die Entnahme der Festkarten aufmerksam

und erteilt dann das Wort Herrn Prof. Fick (Würzburg) zu seinem Vortrage über die „Vorbildung zum Studium der Medizin“.

Der Vortragende will nicht eben Neues vorbringen: er adoptiert aber das Wort Napoleons: „Wiederholung ist die beste Redefigur“. Gewifs ist, dafs durch die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum Studium der Medizin sowohl die medizinische Wissenschaft als auch das Realgymnasium gewinnen würde. Zum Beweis des ersten Teils dieser Behauptung genügt die Anerkennung der Richtigkeit des folgenden Schlusses: die Heilkunst ist angewandte Naturwissenschaft, die Naturwissenschaft ist angewandte Mathematik, folglich ist zum erfolgreichen Studium der Medizin eine mathematische Vorbildung unumgänglich notwendig. Deshalb bietet das RG. die beste Vorbereitung für Mediziner. Allen Medizinern soll die mathematisch-naturwissenschaftliche Zucht des Geistes, welche ihnen allen zuteil werden mufs, Sache einer fortgesetzten Übung sein, die auf dem litterarischen Gymnasium nicht möglich ist; selbst auf dem RG. müfste noch vielmehr Mathematik gelehrt werden. Eine besonders zweckmäfsige Ausbildung des Anschauungsvermögens bietet ein gründlicher Unterricht im perspektivischen Zeichnen, und diese leider noch wenig gewürdigte Disziplin wird auf dem h. G. gar nicht gelehrt. Auch der Vortragende hat das perspektivische Zeichnen früher unterschätzt, es ist aber unschätzbar für die dem Mediziner unentbehrliche Übung des Verstandes, des Auges und der Hand. Die jetzige Gymnasialbildung macht es dem weniger begabten Mediziner unmöglich sich eine gründliche physiologische Anschauung zu gewinnen, z. B. von der Dioptrik des Auges. Die G.-Kandidaten haben von solchen optischen Bildern meist keinen Begriff, und so werden sie allzuoft zwar leidliche Routiniers aber keine guten Ärzte. Solche vernachläfsigten Fähigkeiten kann der Kandidat als Arzt nicht mehr nachholen. Darum fragt der Vortragende im Tentamen physicum nach diesen Fähigkeiten auch prinzipiell die Kandidaten nicht, obwohl er sie im Falle des Nichtwissens eigentlich durchfallen lassen müfste; sie sind aber für diesen schweren Mangel nicht verantwortlich zu machen. Ist also die Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens überhaupt wichtig, so ist sie in der Physiologie unbedingt notwendig. Ebenso notwendig ist die Beschäftigung mit der mathematischen Analysis, da der Begriff der Funktion für das Verständnis aller Naturgesetze unerläfslich ist; von grofser Bedeutung für den Jugendunterricht dürfte auch die Wahrscheinlichkeitsrechnung sein. Das RG. ist schon in seiner jetzigen Gestalt als Vorschule für den Mediziner weit überlegen, denn dem R.-Gymnasiasten werden schon frühzeitig die Grundbegriffe der konkreten Naturwissenschaften eingeprägt. Nach der Erfahrung d. V. fassen die Realschüler leichter auf und folgen den Vor-

lesungen besser als die Gymnasiasten; der Vorwurf, sie träten blasiert in die Vorlesungen ein, ist gänzlich grundlos. Die sogenannte „Reform“ des G. nach den neueren Lehrplänen ist nur ein „Reformchen“, von dem man sich für die bessere exakte Schulung der Gymnasiasten wenig zu versprechen hat; der math. Unterricht in den Oberklassen des h. G. ist nicht erweitert, und auf die Vermehrung des neusprachlichen Unterrichts hat man nicht zuviel Wert zu legen. Ein übel angebrachter Scherz in einer so ernsthaften Sache ist die Behauptung der Gegner, die Realstudenten seien nicht zur Medizin zuzulassen, weil sie die dem Griechischen entlehnten technischen Ausdrücke nicht abzuleiten wüfsten; für diesen Zweck ist die Kenntnis des Altgriechischen gleichgiltig. Übrigens haben einige Realabiturienten früher wirklich Medizin studieren dürfen (z. B. in Jena); da haben sie sich vortrefflich bewährt, auch nach der persönlichen (mit Beispielen belegten) Erfahrung d. V. Die Ärzte in ihrem damaligen ablehnenden Guthaben bestreiten die Berechtigung und Befähigung der R.-Studenten auch nicht mit Gründen: sie haben nichts im Auge gehabt als ein blofs egoistisches Standesinteresse. Wie gering ist aber im Allgemeinen die technisch manuelle Bildung und Fertigkeit der Ärzte, z. B. in der Handhabung des Katheters! Die Physiologie, die jetzt in zwei Semestern gelehrt werden mufs, könnten Realstudenten in einem Semester bewältigen, und ähnliche Kürzungen würden in andern Fächern z. B. Physik, Chemie u. s. w. möglich sein. Die dadurch gewonnene Zeit könnte aber zur Erlangung der für den medizinischen Beruf so überaus nötigen manuellen Fertigkeit verwendet werden. So würde das medizinische Studium durch Zulassung der RG.-Abiturienten nur gewinnen.

Dafs das RG. seinerseits dabei gewinnen würde, versteht sich von selbst; die Zulassnng liegt aber auch im öffentlichen Interesse. Das RG. gibt eine wenigstens ebenso gute allgemeine Bildung wie das h. G. Wir Deutschen leiden überhaupt an einer krankhaften Überschätzung der Schulkenntnisse, namentlich der durch das Maturitätsexamen zu beweisenden Wissenschaftlichkeit; wer dieses bestanden hat, pflegt allzugern auf jeden, dem dies Glück nicht zuteil geworden, geringschätzig herabzusehen, z. B. auf einen grofsen Kaufmann oder Fabrikanten. Damit im Zusammenhang stehen die „Berechtigungen“, das krankhafte Drängen der begabten Elemente nach der „Staatskrippe“ mit Pensionen und Witwenversorgungen. Die Ausländer (die Engländer zumal) haben nicht halbsoviel „positive“ Kenntnisse wie unsere Abiturienten; aber sie sind unvergleichlich frischer, gesunder, ja allgemein gebildeter.

Vor dem „Historisch Gewordenen“ hat d. V. im Allgemeinen geringe Achtung, weil es allzuoft auf dem Wege der Gewalt dazu gekommen ist; das RG. ist im besten Sinne historisch geworden, trotzdem oder weil es von höherer Gunst nicht

getragen, ja unterdrückt wurde. Die Insinuationen der Gegner grenzen oft ans Lächerliche: hat man doch gar behauptet, nur das humanistische Gymnasium könne „sittlich erziehen“, nur dieses könne den Idealismus festhalten. Man hat sich selbst zu der Behauptung verstiegen, der auf einem RG. vorgebildete Mediziner würde es den Patienten gegenüber an „Gewissenhaftigkeit fehlen lassen“! Das ist einfach eine leichtfertige Verleumdung.*)

Der „ideale Sinn“ ist wahrlich kein Privileg des h. G.; es ist darunter eine sittliche Kraft des Willens, nicht des Intellekts zu verstehen, und das Mafs idealer Gesinnung ist abzuschätzen nach der Gröfse der Opfer, die man seinen Idealen bringt, mögen dieselben nun berechtigt sein oder nicht. Wenn aber der persönliche Eindruck nicht trügt, so ist hier der moralische Vorzug kaum auf der Seite der Studierten: wenn diese ihren Idealen ähnliche Opfer brächten wie z. B. die verführten socialistischen Arbeiter, so würde es im Staate anders aussehen. Wie ist es nun aber mit der „humanen Bildung“, auf die sich die Gegner des RG. so gern berufen, die aber doch so schwer zu definieren ist? Die formale humane Bildung will die Intellektkräfte stärken, und dafür ist allerdings die Beschäftigung mit der Grammatik unschätzbar, zumal mit derjenigen der alten Sprachen und in erster Linie der lateinischen. Aber man mutet dem Schüler zuviel zu, wenn er diese Verstandesschulung an zwei Objekten, am Lateinischen und am Griechischen, durchmachen soll. Der geistige Neugewinn durch Betreiben des Griechischen steht nicht im richtigen Verhältnisse zu dem dadurch nötig werdenden Aufwande an Kraft. Es wäre besser, die jetzt dem Griechischen gewidmete Zeit auf die Mathematik und Physik zu verwenden: die mathematische Schulung ist für alle human Gebildete wertvoller als die griechische. Auch für die Theologen wäre eine solche Schulung wünschenswert; sie würden dann nicht dem ersten besten naturwissenschaftlichen Halbwisser hilflos gegenüberstehen. Eine Konzentrierung ist prinzipiell wünschenswert; im Elsafs ist es nachgewiesen worden, dafs das Überfüllen mit gymnasialen und realen Kenntnissen geradezu unfähig macht.

Die material humane Bildung wiederum besteht in der Aneignung positiver Kenntnisse. Wie sollen diese aber beschaffen sein? Da zeigt sich ein wirres Durcheinander der Meinungen;

*) Es ist wohl anzunehmen, dafs die ablehnende Haltung des Abg. Windthorst im Parlamente der Besorgnis zuzuschreiben ist, die RS. erziehe prinzipiell zum Antichristentum, zur Religionsfeindschaft. Das ist ganz und gar und unbedingt zu leugnen; im Gegenteil wirkt die mafslose Vergötterung des klassischen Heidentums weit christenfeindlicher, als selbst die oberflächlichste „naturwissenschaftliche Aufklärung“ es thun kann. Und wo haben die schlimmsten Feinde des Christentums ihre Bildung erhalten, auf Realschulen oder auf Gymnasien? D. Red.

nach der Meinung der einen ist die altklassische Bildung die allgemeine Bildungspanacee. D. V. ist eifriges Mitglied der philologisch-historischen Gesellschaft in Würzburg, gehört aber nicht zu den blinden Anbetern des heidnischen Altertums. Und erreicht denn unser h. G. sein Ziel? In hochstudierten Kreisen verzeiht man sich die gröbsten Unwissenheitsschnitzer; wenn da Jemand den gordischen Knoten mit dem Schwerte des Damokles durchhauen wollte, so schadete es nichts. Wie rümpft man aber die Nase, wenn ein Nichtzünftiger einen solchen Verstofs begeht! Die Kenntnis des sprachlichen Hellenismus bewirkt noch lange nicht die Erfassung des hellenischen Geistes; Alcibiades, wenn er aus dem Grabe erstehen könnte, würde sich vermutlich jetzt im englischen Parlamente wohler fühlen als unter altklassischen Philologen. Man braucht nur an Wilhelm v. Humboldt zu erinnern, der an Schiller schrieb: er wisse nicht, ob Schiller den Geist des Griechentums so glänzend erfafst hätte, wenn er philologisch gebildeter wäre. Seien doch auch Goethe und Herder nur ziemlich schwache Griechen!

Über die Gleichwertigkeit von h. G. und RG. unterscheidet nur die Erfahrung. Natürlich ist das Schulmaterial des RG. heutzutage geringartiger als das des h. G., was aber nicht anders sein kann. Wer einem begabten Sohne alle Wege offen halten will, schickt ihn aufs h. G.; das RG. rekrutiert sich gezwungenermafsen teilweise aus den Elementen, die sich für das l. G. als unfähig erweisen. Wären die Resultate des RG. aber auch geradezu schlecht, so dürfte man es dennoch nicht verurteilen. Doch so steht es nicht; es steht fest, dafs die Realabiturienten, die sich dem Studium der neueren Sprachen widmen, im Prüfungszeugnisse viel günstiger dastehen als frühere Gymnasiasten. Denn von den Realgymnasiasten hatten bisjetzt 40 % die erste Censur, 16,7 die dritte; von den Gymnasiasten 20 % die erste, 28,6 die dritte. Auch haben auffallend viele fleifsige Realgymnasiasten die akademische Laufbahn betreten und sich bestens bewährt. Die Resultate des RG. sind jetzt schon derart, dafs der Staat beiden Anstalten gleichen Wind zum Segeln geben mufs. D. V. seinerseits ist überzeugt, dafs das RG. dann seinen Konkurrenten bald überflügeln würde. Leider ist in dem Namen Realgymnasium das „real“ im Wege wie ein Felsblock, weil man „real“ in Gegensatz zu „ideal“ bringt; besser wäre es, das RG. „wissenschaftliches Gymnasium“ und das humanistische Gymnasium „litterarisches G.“ zu nennen, wenn auch noch nicht offiziell, so doch im Privatgebrauche. —

Steinbart gibt dem lebhaften Beifall der Versammlung dadurch Ausdruck, dass er eine Resolution vorschlägt, in welcher Hrn. Prof. Fick herzlicher Dank ausgesprochen und von seinem Eintreten der endliche Erfolg der Realschulsache miterhofft wird. Er führt dazu aus: Auch die Stimmung in den ärztlichen Kreisen

ist eine ruhigere geworden. Sie sind für ihr früheres abfälliges Urteil über das RG. überhaupt nur zum kleinsten Teile verantwortlich zu machen: die Hauptschuld fällt der damaligen ganz ungeeigneten Fragestellung zur Last. Auch sonst haben die Phrasen und Vorurteile gewissermaſsen nachgelassen, wenn auch begreiflicherweise noch nicht durchgehends. Die Entscheidung kann nur von der Unterrichtsverwaltung ausgehen. Eine Entscheidung gegen uns ist durch den Minister noch nicht getroffen; es scheinen sich in den maſsgebenden Kreisen wirklich (wie der Hr. Minister selbst sagte) zwei Strömungen die Wage zu halten. Bei seiner bewährten Gewissenhaftigkeit ist von einer unparteiischen Prüfung das beste zu hoffen. Der Vortrag des Hrn. Prof. Fick hat uns neuen Mut und neue Hoffnung gegeben, und das soll durch die Resolution zum Ausdruck gebracht werden.

Schauenburg läſst über die beiden Alineas der Resolution getrennt abstimmen; beide werden, wie die Gegenprobe zeigt, einstimmig angenommen.

Es tritt nun eine halbstündige Pause ein; nach Ablauf derselben tritt die Versammlung in den zweiten Teil der Beratung ein. Krumme (Braunschweig) und Pflüger (Chemnitz) haben folgende Resolution eingebracht:

„1. Es ist notwendig, daſs die Reichsbehörden diejenigen Bedingungen feststellen, welchen eine Schule genügen muſs, wenn sie von diesen Behörden als Realgymnasium anerkannt sein will.

2. Diese Bedingungen können übereinstimmen mit der zwischen den deutschen Staatsregierungen inbetreff der Gymnasial-Reifezeugnisse im April 1874 geschlossenen Übereinkunft mit den entsprechenden Abänderungen“.

Als „etwaige Vorschläge“ werden gebracht:

„a) Statt des § 5 ist zu setzen:
Gegenstände der Prüfung sind die deutsche, französische, englische und lateinische Sprache, Geschichte, Mathematik, Physik, Chemie. Die übrigen Lehrfächer sind nicht auch notwendigerweise Gegenstände des Prüfung.
Schriftliche Arbeiten sind überall ein deutscher Aufsatz, eine französische Arbeit (Aufsatz oder Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische oder beides) und die Lösung mathematischer und physikalischer Aufgaben.
Darüberhinaus eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische oder aus dem Lateinischen ins Deutsche zu verlangen bleibt der Anordnung jedes Staates überlassen.

b) Mit Rücksicht auf die neuen preuſsischen Prüfungsvorschriften sind die beiden letzten Sätze des § 6 zu streichen“.

Pflüger (Chemnitz) begründet die Anträge mit den jetzt obwaltenden Unzuträglichkeiten. Die strenge Trennung der verschiedenen „Berechtigungszweige“ zwischen den Reichs- und den

Partikularbehörden ist undurchführbar, nicht bloſs die militärischen. Es sind die verschiedenen Lehranstalten in bestimmte Gruppen geteilt, und eine jede Anstalt wird vom Reichskanzleramt einer der Gruppen zugewiesen; die Unzuträglichkeiten entstehen wesentlich dadurch, daſs das spezielle Verfahren in den (gröſseren) Einzelstaaten sich nicht immer deckt. Die Beziehungen der RGymnasiasten kleinerer Staaten zu den preuſsischen Universitätsprüfungen sind von den preussischen Behörden stets stillschweigend anerkannt worden; das kann sich aber ändern, zumal wenn die Überfüllung mit Kandidaten so fortdauert. Einzelne Verweigerungen sind seitens des pr. KM. bereits erfolgt, nicht bloſs für RGymnasiasten. Nachträglich ist zwar die Zulassungsbewilligung dennoch erteilt worden; aber die Unsicherheit ist doch groſs, und oft müssen Angehörige kleinerer Staaten auf ihrer Landesuniversität studieren, auch wenn die betreffenden Lehrstühle daselbst lange nicht so gut besetzt sind. Jeder Abiturient müſste sich als Student seine Prüfungs-Kommission selbst wählen dürfen. So möge die Versammlung den Vorstand zu einer Petition an den Reichskanzler ermächtigen des Inhalts, daſs das RG. mit dem G. gleiche Normativbestimmungen erhalte. Der Vortragende fügt noch aus eigener Erfahrung hinzu: häufig müssen Schüler mit ihren Eltern den Wohnsitz, ja den Staat wechseln, und wegen ihre Aufnahme in diese oder jene Klasse erheben sich nicht selten Schwierigkeiten; es empfiehlt sich also inbezug auf Schulwechsel zwischen den einzelnen Staaten die Einführung dahin zielender Bestimmungen. Es müſsten solche zu dem Zweck getroffen werden, daſs die Schulen der verschiedenen Staaten denselben Bedingungen zu genügen haben. Allerdings existiert die Reichsschulkommission; stehen aber alle Schulen unter ihr? Durch ihre allgemeine Geltung würde das Schulwesen durchaus nicht zu sehr eingeengt und gebannt; es würde für die Schulen der Einzelstaaten noch genug an freier Beweglichkeit und eigenartiger Entwicklung bleiben. Und wenn die Allgemeingiltigkeit der Reifezeugnisse Hand in Hand gienge mit der Gleichberechtigung der Fakultätszeugnisse, so würde bei der jetzigen Überfüllung einzelner Berufszweige und Fächer unter den verschiedenen deutschen Staaten ein Ausgleich eintreten können. Es würden dann auch gewisse Stammesvorurteile schwinden, die jetzt noch existieren, während dem Weiterbestehen berechtigter Stammeseigentümlichkeiten nichts im Wege stünde. Der Antrag ist zu empfehlen schon im Hinblick auf die Reichseinheit.

Die Generaldiskussion wird eröffnet; bei der Beschaffenheit des Gegenstandes greift sie indes bald in die Spezialdiskussion hinüber.

Feit (Lübeck) begrüſst den Antrag namentlich im Hinblicke auf die Lage der Kleinstaaten (z. B. Lübecks), die keine eigene Universität besitzen. Das preuſsische KM. hat sich geweigert

die Sache der Zulassung anders als von Fall zu Fall zu behandeln, weil die betreffenden Schulen nicht allenthalben den preufsischen Anforderungen entsprechen. Im Einzelnen ist es allerdings mit aller wünschenswerten Coulanz verfahren.

Friedländer (Hamburg) ist ebenfalls für den Antrag: das über Lübeck Gesagte trifft auch für Hamburg zu. Schwierigkeiten sind zwar nicht gemacht worden, aber die Unsicherheit ist deshalb zumal für die Kleinstaaten so bedenklich, weil ein Wechsel innerhalb der leitenden Kreise alles ändern kann. Die neue Prüfungsordnung bezeichnet in gewisser Beziehung einen Rückschritt, da die Kompensation zwischen den Fächern nur noch in einem zulässig ist. D. R. spricht sich gegen den Schlufssatz sub a) aus: er wünscht hinzugesetzt zu sehen „Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische“ und überhaupt eine gröfsere Freiheit des Ausdrucks.

Pflüger (Chemnitz): Die Vorlage soll nur für die ev. Petition eine Unterlage abgeben: wenn der Hut grofs ist, so soll er doch auch weit sein.

Bach (Berlin) betont die Notwendigkeit, durch Annahme des Vorschlags die deutsche Einheit weiter zu fördern. Jedenfalls wären die beiden allgemeinen Thesen anzunehmen.

Der Schlufs der Debatte wird beliebt.

Friedländer (Hamburg) beantragt: nur über 1 und 2 abzustimmen.

Die These 1 wird einstimmig angenommen, die These 2 desgleichen. Der Vorstand wird die Redaktion der Petition im Einzelnen übernehmen, natürlich die Sache innerhalb des durch 1 und 2 gegebenen Rahmens halten. Damit ist der eigentliche Stoff der Beratung absolviert.

Es wird nun noch beschlossen an den Frankfurter Geographentag einen telegraphischen Grufs abzusenden. Herr E. Berlinghaus hat dem Verein (die oben bereits erwähnten) 500 Mk. geschenkt; dgl. hat ein Freund des Vereins, Hr. Dr. Abée, 150 Mk. geschenkt und für den Bedürfnisfall noch mehr in Aussicht gestellt. Dem Vorstande und dem Präsidium wird der Dank der Versammlung ausgesprochen. Zum Schlufs spricht noch Herr GR. Wiese dem Vereine seine guten Wünsche aus und schliefst mit den hoffentlich vorbedeutungsvollen Worten: Tandem bona causa triumphat!

Diejenigen Mitglieder, die noch nicht hatten abreisen müssen, vereinigten sich um 4 Uhr nachmittags zu einem fröhlichen Festmahle im „Hotel de Rome“. Hier hatten Manche, die bisher einander vorbeigegangen waren, Gelegenheit einander näherzutreten

und eine Bekanntschaft zu schliefsen, deren Dauer über die flüchtigen Feststunden hinausgeht. Hoffentlich nehmen alle Teilnehmer eine freundliche Erinnerung mit und gedenkt Jeder des Schillerschen Wortes: „Seid einig!“ Uns Realschulmännern ist es dringend Not. D. Red.

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

---

a) Deutsch.

1. Paldamus, F. C. und Scholderer, Dir. Dr. E.: *Deutsches Lesebuch.* In neuer Rechtschreibung. Vier Teile, Sexta bis Tertia. Frankfurt a. M. M. Diesterweg.

Die vier vorliegenden Teile des Lesebuches unterscheiden sich in ihrer neuen Gestalt nicht in dem Mafse von den früheren Auflagen wie die beiden ersten, für die Vorschule bestimmten Teile, die an dieser Stelle früher besprochen worden sind. Die Einteilung ist dieselbe geblieben, nur Einzelnes ist verändert; am meisten ist der Teil für Quarta erweitert. Der Stoff aller vier Teile entspricht im ganzen den bezüglichen Altersstufen und ist mannigfaltig genug. Für Sexta passen indes wohl kaum die Stücke 51 u. 61f. (die Bewohner der Halligen, der Rheinfall bei Schaffhausen), für Quintaner kaum 93 u. 94 (die Erziehung der Jugend in Athen, die Gymnasien in Athen). Balladen wie „der Taucher, der Graf von Habsburg, die Bürgschaft“ sind für Quarta wohl ebenso wenig zu empfehlen wie „der Kampf der Riesenschlange mit dem Tiger“ von Rückert, diese selbst in ihrer Verstümmelung noch unschöne Schilderung. In dem Pensum von Tertia sind mir „die drei Ringe“ aus Lessings „Nathan“ aufgefallen. Was soll der Tertianer mit diesem Stücke?

Als grammatische Beigabe ist dem Teile für Sexta eine kurze Formenlehre vorgedruckt, dem für Quinta und Quarta die Satzlehre, dem für Tertia eine recht brauchbare Übersicht über die Dichtungsformen und Dichtungsarten. An das Lesebuch soll sich nun der grammatische Unterricht anknüpfen, und die kurzen Zusammenstellungen sollen die Übersicht vermitteln. Das geht aber entschieden nicht, obwohl es auch in einigen anderen neueren Lesebüchern versucht wird. Denn erstens sind diese gram. Übersichten für die betreffenden Altersstufen meist zu hoch gehalten, und zweitens kann der gram. Unterricht, der sich an das Lesebuch anschliefst, nie systematisch und umfassend sein. Auf diese Weise wird die Unwissenheit auf diesem Gebiete nicht beseitigt; dazu gehört eine übersichtliche Grammatik mit Regel und Beispielen, die den Schüler durch die ganze Schule begleitet und ihm bei der Versetzung in

die folgende Klasse nicht mit dem Lesebuche zugleich verloren geht. Aber die Anordnung selbst taugt schon nichts. Da wird in Sexta nur Formenlehre behandelt, in Quinta und Quarta nur Satzlehre, wozu die Übersicht noch obendrein in beiden Büchern abgedruckt werden mufste. Die deutsche Grammatik darf allerdings keine dominierende Machtstellung im deutschen Unterrichte einnehmen, kann aber immerhin nebenbei eine methodische Behandlung beanspruchen.

Die Lesebücher sind also an sich stofflich mit den Forderungen der Neuzeit fortgeschritten und zu empfehlen; der grammatische Standpunkt aber ist der alte, jetzt veraltete geblieben.

Wismar. O. Boehm.

2. Hartung, K.: *170 Themata zu deutschen Aufsätzen für die mittleren und oberen Anstalten jeder Art.* Bremen, 1871, Heinsius. 177 Seiten.

Zum gröfseren Teile sind die 171, nicht 170, Themata für Sekunda bestimmt, zum kleineren für Obertertia und Prima. Sie sind aus der Geschichte, aus der Geographie, der Lektüre von Cäsar, Homer, Ovid und deutschen Klassikern entnommen, und daran schliefsen sich allgemeine Themata, wie Sentenzen, Beschreibungen und Vergleichungen. Als Anhang sind in 16 Gruppen Klassifikationen und Definitionen gegeben.

Man sieht, dafs das Buch aus der Praxis entstanden ist; die „Themata“ unterscheiden sich indes in nichts von den vorhandenen Büchern ähnlicher Art, sondern enthalten einfach die zu behandelnden Stoffe, mehr oder weniger ausführlich disponiert. Die Anordnung ist nicht nach Klassen geschehen, wie es natürlich wäre (vgl. die Aufsätze von Linnig), sondern nach dem Inhalte des Stoffes. Der Anhang enthält für den wissenden Lehrer manches Brauchbare; die Definitionen sind meist trefflich. Im Ganzen ist das Buch zu empfehlen.

Wismar. O. Boehm.

3. Duden, K.: (F. Bauers) *Grundzüge der Neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung.* 18. Aufl. Nördlingen, 1881; Beck. XVIII und 285 S.

Unter der grofsen Zahl der deutschen Grammatiken nimmt die Bauersche einen hervorragenden Platz ein. Sie ist zu bekannt, als dafs sie hier im einzelnen besprochen zu werden brauchte; denn jeder Lehrer des Deutschen hat sie doch wohl unter seinem „unentbehrlichen Handwerkzeuge“ auf seinem Schreibtische zur unmittelbarsten Benutzung stehen. Nur eine noch gröfsere Verwendbarkeit ist ihr durch die kundige Vermittelung des rühmlichst bekannten jetzigen Bearbeiters zuteil geworden, so dafs sie wohl auch in Norddeutschland noch mehr als früher Verbreitung finden wird. Die Grundlage ist dieselbe geblieben, aber überall sind Verbesserungen eingetreten. Die Rechtschreibung ist ganz nach den Bestimmungen der deutschen Regierungen geändert worden. Nur der „Vorschlag zu einem Lehrplan für den Unterricht in der deutschen Sprache“ ist in alter Fassung wiedergegeben. Sollte es nicht besser gewesen sein ihn etwas zu ändern, wenn er auch nach der Meinung des Bearbeiters „im grofsen und ganzen das Richtige enthält?“ Vor allen Dingen wäre wohl eine strenge Scheidung des Stoffes für jede

einzelne Klasse erwünscht gewesen. Den jüngeren Lehrern könnte dies nur dienlich sein.

Wismar. O. Boehm.

b) Englisch.

Schmick, H.: *Hundert kleinere deutsche Dichtungen für den Gebrauch beim englischen Unterrichte, metrisch übersetzt.* Köln, 1881, K. Warnitz & Co. 194 S.

Ein origineller Versuch den englischen Unterricht zu fördern, namentlich die meist sehr geringe Sprechfertigkeit der Schüler zu steigern. Der Vf. hat „deutsche Gedichte, welche den Schülern von den Unter- und Mittelklassen her bekannt sind," metrisch ins Englische übersetzt und will die Übersetzungen in den oberen Klassen auswendig lernen lassen. Die bei dem bekannten Inhalt leichte Übersetzung wird durch Hinzufügung der nötigen Vokabeln noch mehr erleichtert. Bei der Verschiedenheit der Lesebücher wird zwar auf jeder Schule immer nur ein Teil der Gedichte bekannt sein (namentlich ist dies bei den stark vertretenen Fabeldichtern Gellert, Pfeffel etc. heute vielleicht im Ganzen zu wenig der Fall), doch einige wird der Lehrer immer finden, und so möge man zunächst mit einzelnen, die man ja diktieren kann, eine Probe machen, um zu ermessen, ob man für die Anschaffung des Buchs durch die Schüler (welche der Vf. voraussetzt) sich verwenden mag. Die Idee hat offenbar viel für sich; die Bedenken (Vermehrung der Ausgaben, Zersplitterung der Zeit) seien nur angedeutet. Wie ist aber die Ausführung gelungen? Im Ganzen vortrefflich, das mufs jeder anerkennen, der nicht von dem Vorurteil ausgeht, ein Nicht-Engländer könne so etwas nicht machen.

Diese Übersetzungen bekunden eine ungewöhnliche Herrschaft über die Sprache und grofse Gewandtheit in der Versifikation (man sehe No. 34, der Zauberlehrling). Die Sprache ist absichtlich einfach und klar gehalten (man vergl. die Übersetzung des „Erlkönig" mit der Scottschen), wie dies ja zum teil auch den Originalen entspricht. In den Gellertschen und Pfeffelschen Sachen ist der rechte Ton besonders gut getroffen (s. die Tabakspfeife, der Bauer und sein Sohn); auch der Sänger von Goethe ist sehr ansprechend. Einige Male ist, abweichend vom Original, der Binnenreim wirkungsvoll angewendet (Barbarossa von Rückert, die nächtliche Heerschau von Zedlitz). Gleich das erste Gedicht, Bäfslers Skiläufer, eröffnet die Sammlung in sehr würdiger Weise.

Einige Kleinigkeiten scheint der englische Kritiker (S. IX.), dem die Arbeit vorgelegen, übersehen zu haben. Publican heifst Zöllner nur im Sinne des altrömischen Steuerpächters (aufserdem Gastwirt) und dürfte daher im „braven Mann" und im „Erkennen" von Vogl nicht gebraucht werden. The waters climb (im Zauberlehrling) wird schwerlich ein Engländer sagen. Der Name Philet (Philetus) würde englisch nicht Philet (Reim auf debt) sondern Philete oder Philetus lauten (S. 56). Zu kühne Inversion: Behold! it hastens to the shore; now has the river reached indeed! (S. 70). And in the end exclaim him statt (make) him excl. (S. 130); then made him the nobleman mount on his steed S. 163. — A head may be above ib. statt let there be etc. — He meant to hear the Lord say, Yes! (meinte zu hören, S. 4.)

Auslassung von as vor dem Inf.: And ev'ry Sunday managed so to run some other ways S. 66, wo der Plur. ways nur dem Reim zu liebe zu stehen scheint. Die Elisionen Th'old sorcerer, Th'ill increases in No. 34 sind etwas hart; auch whom e v e r e l s e I have at hand ib. fällt auf. — If you are happy No. 35 sollte w h e n you etc. heifsen. Die Orthographie lept st. leapt No. 77 ist ungewöhnlich; he stroke st. struck (S. 35) kommt schwerlich vor. — Reime zwischen stimmlosen und stimmhaften (harten und weichen) Consonanten sind ziemlich häufig: boatrowed S. 16; march-large, knees-peace 25; invoke-rogue, meet it- lead it 44; voice-skies 47; crowns-renounce 56; of-enough 57; peace-seize 71; peace-these 77; hunt-stunned 78; comprehend it-ended 86; around in-mountain, boat is-notice 87; resplendent-send, and ib. sat-had 91; bite-died, wise-mice 103; scolded-halted, confusion-resolution 105; distorted-lord it 110; praised-taste 123; guard-cart 129; wordit-afforded 133; tends-monuments 135; merchandise-spice 139; pet-head 141; said-met 152; chide-right 157; uses (Verb.) -abuses (Subst.) ib. alive-life 181; grave-staff 192. Solche Reime sind aber bei guten engl. Dichtern sehr selten. Bei Scott und Byron wird man kaum ein Beispiel finden; in Drydens Virgil hat Ref. nach langem Suchen e i n s entdeckt (infuse-juice), im ganzen Pope zwei (sluice-Arethuse und ein Triplet auf eyes-rise-precipice) in einer umfänglichen Gedichtsammlung etwa ½ Dutzend, meist elisabethan. Dichtern gehörend (glass-has, Surrey; wreath-breathe, B. Johnson; bliss-his, Spenser; errand-warrant, niceness-wiseness, Raleigh; dazu casement-amazement, Hood). Aber selbst wenn konsonantisch unreine Reime häufiger vorkämen, sollte man sie in Schulbüchern vermeiden, weil sie die Schüler in gewissen Aussprachefehlern nur bestärken können. Noch weniger zulässig sind pity-prithee S. 127; seventh-heavens 161; ditties-ladies 74; Fred-wit 130; lanes-insane is 51; heave then-chieftain 86.

Druckfehler: Whither l. whether S. 2; you men l. yon men S. 15 Z. 12; Michalis l. Michaelis S. 112; hiss l. his S. 115; As sea l. At sea S. 138; adressed S. 150, Z. 1. Orus l. Oxus S. 149; christian 57. 108, olympic 119, jew 100 sollten grofs geschrieben sein.

Die Ausstattung des Buches ist sehr gut.

Kassel. M. Krummacher.

c) Französisch.

Hunziker, J.: *Französisches Elementarbuch.* I. Teil. Aarau, H. R. Sauerländer, 1882.

Das vorliegende, mit vielem Fleifs ausgearbeitete Buch hat neben grofsen Vorzügen einige bedenkliche Eigenschaften. Die französische Sprache ist überall nach Regeln und actuellem Gebrauch korrekt durchgeführt, während zunächst im deutschen die neuere Orthographie fehlt, deren Annahme freilich nicht ganz ohne Gründe hier und da noch auf Hindernisse stöfst. Sehr angenehm, anregend und gewifs auch fruchtbringend ist die Masse eines guten Stoffes zur mündlichen Übung, worauf mit Recht das gröfste Gewicht gelegt ist. Alles ist jedoch in so gedrängter Kürze der Aufeinanderfolge des verschiedenen Regelmaterials gehäuft, dafs nur sehr geweckte und fleifsige Schüler das Buch mit Nutzen gebrauchen können und solche, die unter be-

ständiger, umsichtiger Hilfe des Lehrers, wie es in Deutschland unmöglich wäre, 20 Stunden wöchentlich auf 4 Jahrgänge berechnet, wie in der Einleitung bemerkt ist, auf die französische Sprache verwenden können. — Die Disposition des grammatischen Stoffes, welche ihre Hauptstärke doch im allmählichen Übergang vom Einfachen und Leichten zum Komplizierten und Schwierigen haben soll, bedarf unserer Ansicht nach noch der Sichtung und Klärung. Beispielsweise sei nur erwähnt, dafs schon § 21 die Veränderlichkeit von beau, bel, belle, § 34 die schwierige Stellung der Adjektiven, die Besprechung der Synonyma, § 40 und 41 die Komparation unregelmäfsiger Adjektiven und Adverbien besprochen wird, während zum überreichen Vocabelschatz recht selten gebrauchte und sehr schwer auszusprechende Wörter an vielen Stellen verwandt sind. Auch die Behandlung des Zeitwortes, des Hauptteiles jeder Grammatik, ist recht eigentümlich. Noch ist die regelmäfsige Conjugation nicht als Norm festgestellt, avoir und être nicht planmäfsig durchgenommen, so erscheinen schon die Zeitwörter aller, faire, connaître mitten wieder in den weiteren Regeln über Adjektiva, Pronomina, Deklination des Hauptwortes, die einfachsten Regeln der Aussprache und Rektion, cfr. § 64 u. 65. Dann kommt schon § 69 das schwierige Kapitel über sämtliche Präpositionen und ihren manchmal so eigentümlichen Gebrauch in der Sprache. Und doch, hätte das Buch nicht den Titel „Elementarbuch, I. Teil", so würde sich dasselbe, wie vorhin bemerkt, durch seine Reichha tigkeit (fast zu grofse) in der Hand eines geschickten Lehrers erfolgreich benutzen lassen. Auch die praktische Wahl der franz. Lesestücke ist gewifs anzuerkennen. Jedenfalls hat das Buch nach genauer systematischer Anlegung seine Zukunft.

Forbach. Stühlen.

d) Geschichte.

1. Peter, K.: *Zeittafeln der römischen Geschichte zum Handgebrauch und als Grundlage des Vortrags etc.* 6. Aufl. Halle, 1882. Waisenhaus.

Das in der Überschrift genannte Werk ist freilich zunächst für hum. Gymnasien bestimmt; aber auch der Realgymnasialprimaner, der die Geschichte des Altertums näher kennen lernen will, vollends der Realgymnasialstudent wird (wenn ihm auch die Laufbahn eines Geschichtslehrers zur Zeit noch verschlossen ist) sich desselben gern bedienen, und zwar um so williger, als eine genauere Kenntnis jener Epoche für die echte „allgemeine Bildung" wahrlich unentbehrlicher und jedenfalls fruchtbarer ist als der gröfste Teil dessen, was man unter dem majestätischen Namen „Philosophie" zusammenzufassen pflegt. — Peters Zeittafeln sind vorzüglich eingerichtet. Der eigentliche Text enthält in zwei Hauptkolumnen neben einander die äufsere und die innere Geschichte der Römer in ihren zuverlässig überlieferten Hauptzügen; zwei Nebenkolumnen enthalten die Jahreszahlen der römischen und der christlichen Zeitrechnung. Das wichtigste aber sind die quantitativ und qualitativ bedeutenden Anmerkungen unter dem Texte, welche nach jenen beiden Hauptkolumnen gesondert und selbständig geordnet sind. Hier finden sich aus den lateinischen und griechischen Autoren alle irgendwie erheblichen Belege mit diplomatischer Genauigkeit abgedruckt und wissenschaftlich be-

arbeitet, und so ist gerade der auf Realgymnasien vorgebildete Student, der dem klassischen Altertum und seiner Geschichte näher treten will, in die Lage versetzt an den Quellen zu schöpfen, ohne dieselben erst ausgraben zu müssen.

So wünschen wir denn dem vortrefflichen Werke von Herzen aufs neue den wohlverdienten Erfolg, der ihm bis jetzt nicht gefehlt hat.

Berlin. L. Freytag.

2. Kappes, Karl: *Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht in höheren Lehranstalten.* 7. Aufl. Freiburg i. B., 1882, Fr. Wagner. VIII u. 300 S.

Schon zweimal (C.-O. 1877, S. 31 f. und 1879, S. 614 ff.) habe ich das in der Überschrift genannte Buch eingehend besprochen, und daher kann ich mich, zumal einschneidende Veränderungen nicht eingetreten sind, diesmal kurz fassen. Es ist dazu bestimmt den jugendlichen Schüler in die Elemente der Geschichte einzuführen; infolge dessen ist mit gutem Rechte die biographische Form gewählt. Die Darstellung ist möglichst einfach und schlicht, nirgends aber gesucht kindlich, überdies mafsvoll, würdig und unnütze Kritik beiseit lassend, und so wird der Schüler das Buch mit Vergnügen und Nutzen lesen. Doch auch der Lehrer kånn es gut verwerten. Herrscht doch immer noch die leidige Sitte den Elementarunterricht, also gerade den schwierigsten Teil, auch in der Geschichte, den jüngsten und am wenigsten erprobten Lehrern aufzuerlegen; wer jemals in der Lage war den historischen Unterricht in den Unterklassen erteilen zu müssen, weifs ein trauriges Lied davon zu singen. Übrigens schliefst das Buch erst mit dem Jahre 1871 ab, und so ist auch für diejenigen Kollegen gesorgt, welche auch die neueste Geschichte auf der Schule berücksichtigt wissen wollen. Zu bedauern ist nur, dafs der Hr. Verf. infolge des an sich richtigen Strebens dem Schüler keine Konjekturen vorzuführen auch die absolut sicheren Resultate der orientalistischen Forschung ignoriert und so den Schüler in die Lage bringt sich einige geradezu unrichtige Details einzuprägen. Material zu den wichtigsten Berichtigungen und Ergänzungen bietet Mürdters „Kurzgefafste Geschichte Babyloniens und Assyriens“ (Stuttgart, 1882, Gundert).

Berlin. L. Freytag.

3. Hornoff, Theodor: *Catwalda.* Geschichtliche Erzählung aus Deutschlands Vorzeit. Bernburg und Leipzig. J. Bacmeister. 374 S.

In den letzten zehn Jahren ist der historische Roman bei uns nicht blofs salonfähig sondern geradezu modisch geworden. Gustav Freytag oder Georg Ebers können einen guten oder mittelmäfsigen Roman verfassen, sie können sich die Ägypter, die Germanen oder die Perser zum Vorwurfe nehmen oder sonst etwas: sie und ihre Verleger sind eines glänzenden Erfolges gewifs. Aber hat nicht jede Mode ihre relative Berechtigung? Ist nicht der beispiellose Erfolg des modernen historischen Romans ein Beweis dafür, dafs der auf den Schulen betriebene Unterricht in der Geschichte, der wesentlich auf Examenpaukerei hinausläuft, unzureichend ist und das gebildete Publikum sich nach mehr und Besserem sehnt? Beweist nicht zumal die Begeisterung des Publikums

für G. Freytags „Ahnen“ und für Dahns „Kampf um Rom“ und „Odhins Trost“, dafs es sich (Gott sei Dank) für die Vergangenheit unserer Nation und unserer Verwandten leidenschaftlich interessiert? So ergibt sich gegen den groben Realismus der Gegenwart im Geiste unserer Nation sogleich auch ein Gegengewicht, und, wie gesagt, wir wollen Gott danken, wenn unser Volk in dieser Beziehung das „unpraktische“ bleibt und dessen nach wie vor bewufst ist, dafs wir nicht vom Brote allein leben.

Th. Hornoff führt uns in die Zeit Armins des Varusbesiegers: der Fürstensohn Catwalda, der an Marobod Blutrache zu nehmen hat, stürzt denselben mit römischer Beihilfe und bemächtigt sich des Markomannenreiches, verliert es aber bald wieder und geht ins Exil zu den Römern. Tacitus in den Annalen 2, 62. 63 hat den Stoff geliefert; aber die Geschichte Armins ist mit der Catwaldas verflochten.

Es ist nicht zu leugnen, dafs die Lektüre der Erzählung für die Jugend recht nutzbringend sein kann, denn es ist dem Verf. gelungen die Geschichte der Zeit in erzählender Form zweckmäfsig vorzuführen, die wichtigsten historischen Personen entsprechend zu zeichnen und überhaupt dem historischen Elemente sein Recht widerfahren zu lassen. Mit der Darstellung jedoch bin ich minder einverstanden: sie ist, namentlich in der ersten Hälfte, nicht selten ungebührlich breit, ja schleppend und langweilig. Das liegt vor allem an den überlangen Reden. In der zweiten Hälfte schreitet die Erzählung lebendiger und rascher vor und gewinnt an Interesse. Die „Phantasie“, die unsre Jugend leider nur in sehr beschränktem Mafse hat, wird nirgends mächtig angeregt, die Sprache ist vielmehr durchweg ganz nüchtern und gewöhnlich. Von jenem edlen, poetischen Stile, wie ihn G. Freytags „Ahnen“ zeigen, und von der durchsichtigen Klarheit im Stil der älteren Ebersschen Romane ist kaum eine Spur: „ruhig und besonnen“ wandeln wir auf alltäglichen, hundert- und tausendmal ausgetretenen Wegen. Einige Einzelheiten mögen hervorgehoben werden. S. 1 ist der „aufgetretene Sand“ leicht mifszuverstehen, das Präteritum „stak“ ist eine schlechte Form, ebenso S. 55 der Umlaut in „frägst“. Falsch ist 76 der Apostroph in „Welch' Vorteil“; 77 „nur allein“ ist ein Pleonasmus; 81 ist „es wäre angezeigt“ abscheuliches Zeitungsdeutsch. 84 „Geschütze“ ist doch bedenklich; desgleichen 156 „söldnern“ = als Söldner dienen; die mhd. Formen solden, soldieren, soldenieren bedeuten nur „in Sold nehmen“. 355 „erküren“ ist eine schlechte Form; nicht besser steht es S. 2 mit der Form „Thuisko“, das richtige „Tuisto“ findet sich S. 292. Mit den Namen war der Verf. überhaupt mitunter in Verlegenheit; unsere althochdeutschen Formen passen sprachlich nicht durchweg in das erste Jahrhundert; so z. B. die Form Gero. S. 17 heifsen die Germanen gar „Deutsche“, und so noch öfters; das Wort kommt von der Sprache bekanntlich erst im Anfange des neunten, von der Nation erst im 10. Jahrhundert vor. An anderen Stellen zeigen die Namen wieder die lateinische Form. Die Allitteration ist mitunter unrichtig; ist sie konsonantisch, so dürfen es nur Stammsilben sein; ist sie vokalisch, so müssen die Vokale Veränderungen zeigen. Eine andere Verlegenheit des Autors tritt inbezug auf die Götternamen hervor; deutsche und altnordische sind seltsam gemischt. S. 277 wird der Tannen-

baum beim Julfeste erwähnt; das ist an sich nicht unmöglich, aber doch nicht wahrscheinlich. S. 107 werden die „16 Runenzeichen“ in Losstäbe geschnitzt; schwerlich geschah dergleichen schon damals, und bekanntlich ist das kürzere Alphabet nicht das ältere sondern das jüngere. Die Mythologie ist an einzelnen Stellen bedenklich: nach S. 71 wäre die Sonne die Tochter der Hel. Dafs die „Slaven“ schon zur Zeit vor Christi Geburt auf die Germanen drückten (45), dürfte historisch nicht zu belegen sein. — Endlich noch eine Ausstellung: es fehlt an allen Erläuterungen, obwohl solche für den jüngeren Leser oft ganz unentbehrlich sind.

Berlin. L. Freytag.

4. Mürdter, F.: *Kurzgefafste Geschichte Babyloniens u. Assyriens nach den Keilschriftdenkmälern.* Mit besonderer Berücksichtigung des Alten Testaments. Mit Vorwort und Beigaben von Fr. Delitzsch. 28 Abbildungen. Stuttgart, D. Gundert, 1882. VIII, 279 S.

In den gewöhnlichen Lehrbüchern der Geschichte und auch in dem betreffenden Unterrichte pflegen der Historie der orientalischen Völker wenigstens einige Paragraphen resp. Lektionen gewidmet zu werden, und mit gutem Rechte: reicht doch die Geschichte der mesopotamischen Völker und der Ägypter bis gegen 3000 v. Chr zurück und ist doch deren Cultur und Mythologie die nachweislich älteste des Menschengeschlechtes! Und die Wichtigkeit derselben würde noch in aufserordentlichem Mafse wachsen, wollten sich unsere Behörden endlich einmal dazu verstehen die religiöse und Kulturgeschichte für wichtiger zu halten (wenigstens für ebenso wichtig) als Schlachten, Kriege und Verträge.

Was aber unter den obwaltenden Verhältnissen dem Schüler geboten wird, ist betreffs der Geschichte der orientalischen Völker meist weniger als nichts, weil es selten etwas besseres zu bieten pflegt als jene sinnlosen griechischen Fabeln von der kriegerischen Semiramis und ihrem Ninus, dem weichlichen Sardanapal und dergleichen mehr. Denn besser ist es, der Schüler lernt nichts, als dafs er Falsches lernt.

Wenn also ein Kundiger es unternimmt denjenigen, die nicht in der Lage sind die Assyriologie selbsthätig zu betreiben, die zuverlässigen Resultate der Wissenschaft in ansprechender und doch wissenschaftlicher Form vorzuführen, so hat man allen Grund ihm dankbar zu sein. Solche Werke gibt es über die Geschichte der Ägypter und über diejenige der Arier am Ganga und am Brahmaputr; das vorliegende Werk gewährt endlich einmal den interessierten Kreisen eine praktische Aufklärung über die Geschichte der Assyrier und Babylonier. Der Verfasser ist, wie das Vorwort zeigt, nicht Assyriologe von Fach; der rühmlichst bekannte Leipziger Gelehrte Professor Franz Delitzsch hat aber das Manuscript revidiert und mit eignen bedeutsamen Zusätzen äufserlich und innerlich vermehrt.

Dem Buche vorauf geht eine Übersicht über die wichtigsten wissenschaftlichen Quellen und ein vergleichendes Verzeichnis der Königsnamen mit ihren Zeitdaten; die Einleitung läfst uns den mühseligen Gang der wissenschaftlichen Entdeckungen überblicken. In drei Hauptabschnitten behandelt der Autor dann so die religiöse, politische und Kulturgeschichte des altbabylonischen,

des assyrischen und des neubabylonischen Reiches: nirgend verliert er sich in unnütze Weitläuftigkeiten, stets befleifsigt er sich einer besonnenen Kürze und zieht er die Berichte der heiligen Schrift zum Vergleiche heran. Die wissenschaftlichen Beigaben von Delitzsch geben den Abschlufs. Sehr zu billigen sind die Abbildungen; hier hätte sogar noch mehr gethan werden können.

Für den Referenten als vergleichenden Mythologen ist das Buch namentlich auch deshalb interessant, weil es ihn in seiner Überzeugung von der Existenz des geoffenbarten Urmonotheismus nur bekräftigen kann, und ihn können deshalb die Worte des Herrn Verfassers (S. 240) nur befremden: „. . . wobei es uns vorkommt, als ob bei den Magiern der Gedanke der Einheit der Gottheit nach und nach hervortrete und die einzelnen Götter nur als die verschiedenen Eigenschaften des Einen Gottes betrachtet würden“.

Indem wir das liebenswürdige Werk der Beachtung der historisch gebildeten Kollegen bestens empfehlen (namentlich auch für Schulprämien und Schülerbibliotheken!) machen wir noch auf das verwandte aber wiederum viel Neues bietende Werk des Professors Fr. Kaulen („Assyrien und Babylonien. Mit 49 Illustrationen, einer Inschrifttafel und 2 Karten. Freiburg i. B., 1882. Herder“) und auf das bedeutende, rein wissenschaftliche Buch E. Schraders („die Keilinschriften und das Alte Testament. Giefsen, 1883. J. Ricker“) nachdrücklich aufmerksam.

Berlin. L. Freytag.

5. Petersen, H.: *Über den Gottesdienst und den Götterglauben des Nordens während der Heidenzeit.* Autorisierte Übersetzung von Minna Riefs. 123 S. Gardelegen, 1882, J. Manger.

Nach Voraussendung zweier einleitender Kapitel: „Die Verwaltung und Ordnung des Gottesdienstes“ und „der Tempel“ weist der Verf. in der eigentlichen Abhandlung „Götter und Götterglauben“ auf Grund der Altertümer, der Denkmäler, der Traditionen und der Litteratur nach, dafs in der nordischen Mythologie nicht Odhinn sondern Thorr der eigentliche Hauptgott ist. Abgesehen von der immer mifslichen Deutung der Inschriften und Bilder auf Bracteaten u. s. w. mufs man zugeben, dafs Petersen seine (in Deutschland freilich schon seit lange bekannte, u. a. auch von dem Referenten öfters ausgesprochene) Ansicht fast unumstöfslich bewiesen hat.

Man kann wohl nicht unbedingt (S. 15) sagen, dafs das Jolfest auf den Schlufs des Januar oder den Anfang des Februar gefallen sei; die Jolzeit scheint allerdings bis Lichtmefs gedauert, wirklich aber zur Zeit der Wintersonnenwende begonnen zu haben. Dagegen weist Petersen (S. 26 ff.) sehr ansprechend nach, wie die Weihung an einen Gott durch Namensgebung an die Stelle alter Menschenopfer trat. Ebenso gieng es mit dem Eigentum (S. 34): „Es ist aber nicht weniger wahrscheinlich, dafs es unter den eifrigen Opferern Sitte war den Gott in der Weise zu ehren, dafs sie ihm gleichsam ihr Eigentum weiheten, indem sie demselben seinen Namen gaben, ohne dafs der Besitzer der Benutzung desselben oder dem daraus zu ziehenden Nutzen entsagte.“ Der Verf. führt dann (S. 36 ff.) des Näheren aus, dafs Odhinn. Thorr und Freyr als die drei Hauptgötter hervortreten. Nicht gut heifst es (S. 45) inbezug auf Baldurs Leichenbrand, den Thorr mit dem Hammer

weiht: „Trotzdem die Sagen darüber schweigen, ist es wahrscheinlich, dafs allgemein im Norden mit dem Anzünden des Leichenfeuers oder der Grablegung eine gleiche Cärimonie verbunden war, indem man dadurch Frieden in das Grab senkte [!] etc." Vielmehr wird das Symbol des Hammers beim Leichenbrand wie bei der Hochzeit verständlich, wenn man bedenkt, dafs Thorr der Gott der Fruchtbarkeit und der Wiederbelebung und dafs sein Mjölnir eben der φάλλος ist. Hieraus wird auch klar (gegen S. 58), warum Thorr über die Häute und Knochen der Böcke zur Wiederbelebung den Hammer schwingt. Freys Bild erscheint ja auch geradezu „cum magno priapo" (S. 74). Der Sonnengott Freyr ist auch sonst dem Wesen Thors verwandt: das Jolfest gilt beiden Göttern (S. 50). — Wiederum führt P. sehr richtig aus, dafs die Deutung des Bragabechers auf den ganz späten Skaldengott Bragi rein willkürlich ist; S. 51: „Bragarfülle würde also Grofsthatsbecher oder überhaupt einen Becher bedeuten, bei dessen Leeren ein feierliches Gelübde unter Anrufung der Götter abgelegt wurde. Denke man sich aber diesen Becher unter Anrufung eines oder des anderen Gottes geleert, wer sollte da eher angerufen worden sein, das Gelübde beim Becherleeren zu weihen, als gerade Thorr?" Desgleichen weist er (S. 82) entschieden auf den Einflufs hin, den Beziehungen mit den Römern, später mit den Byzantinern auf die spätere Entwicklung der nordischen Mythologie gehabt haben mögen. Dafs (S. 93) der Hammer Thors ursprünglich eine Keule war wie bei den Riesen, ist gewifs; der Hammer konnte erst mit der gröfseren Widerstandsfähigkeit der Schutzwaffen eine Trutzwaffe werden. — Wunderlich ist die Anmerkung auf S. 93 mit den beiden Fragen. Zu verneinen ist die erste: „Könnte man sich vielleicht denken, dafs die Germanen bei ihrer Niederlassung im Norden hier eine heimatliche Gottheit angetroffen und unter dem Namen Freyr in die Reihe ihrer eignen Götter aufgenommen hatten?" Die zweite können wir wegen des dunklen Wortes „Seite" nicht beantworten. — Die eddische Odhinsdichtung, in welcher Thorr in den Hintergrund gedrängt wird, gehört in ihrer Ausbildung der Wikingerzeit an: „In naher Verbindung mit jener heroischen Dichtung, die wieder und wieder Odhinn, und keinen anderen Gott, in das Schicksal des Helden eingreifen läfst, scheint die mythologische Dichtung entstanden zu sein .... Als das Vorbild eines irdischen Königs vereinigte sich in Odhins Wesen alles, was es Glänzendes auf Erden gab ...... Den Platz Odhin zunächst einzunehmen kam doch natürlich Thorr zu; indem aber in der Darstellung des höchsten Gottes die Dichtung mit der Tradition brach, entstand gerade die entgegengesetzte Charakterschilderung jener beiden Götter: Odhinn als Repräsentant der Fürsten gegenüber wurde Thorr Repräsentant des Volkes". — Wenn man auch manches anfechten mag, so ist das Buch doch eine wirkliche Bereicherung unsrer mythologischen Litteratur und verdient beste Empfehlung.

Die Übersetzung freilich — doch sie rührt von einer Dame her — wir wollen also gnädig sein, als Milderungsgrund annehmen, dafs die Übersetzerin eine Ausländerin sei, und über ihre Arbeit, da wir Gutes nicht sagen können, den Mantel rücksichtsvollen Schweigens breiten.

Leider ist der an sich wertvollen Schrift ein sehr wertloser Anhang aus der Feder eines Herrn Jessen beigefügt: „Über einige Hauptpunkte der

germanischen Mythologie veranlafst durch H. Petersens Abhandlung". Irgend wie Neues erfahren wir absolut nicht; wer aber Lust hat den hundertmal aufgewärmten Kohl des vulgärsten Rationalismus sich zum hundertundersten Male vorsetzen zu lassen, mag den zum Glück nur 20 Seiten füllenden Anhang des Herrn Jessen lesen.

Berlin. L. Freytag.

6. Zschiesche, K. L.: *Halberstadt sonst und jetzt mit Berücksichtigung seiner Umgebung.* Mit 5 Abbildungen und einem Plane der Stadt. Halberstadt, 1882, Helm (A. Eggers). VI, 196 S.

Eine Stadt von der Bedeutung und dem ehrwürdigen Alter der Bischofsstadt Halberstadt verdient wohl in einer Monographie eingehend behandelt zu werden. Der Herausgeber, sowohl durch seine Geburtsstätte (Halberstadt) als besonders durch archivalische Studien vorbereitet, hat in dem vorliegenden Werke ein in jeder Beziehung vollendetes Bild von der Vergangenheit und Gegenwart seiner Vaterstadt in ansprechender Form entworfen. Zunächst hat er seine Vorgänger (L. F. Niemann 1824 und F. Lucanus 1866) gebührend berücksichtigt, dann aber auf Grund eigener Forschung frühere Irrtümer berichtigt und ein möglichst klares Bild von den wechselvollen Geschicken der Stadt geliefert. Der Inhalt gliedert sich in folgende Abschnitte: I. Kurze Chronik der Stadt S. 1—58. II. Entwickelung der Stadt — S. 64. III. das Innere der Stadt: 1. Strafsen, 2. Häuser, 3. Plätze mit den bedeutendsten Profanmonumentalbauten, 4. Kirchen und Kirchhöfe, 5. die Stifter, 6. Wohlthätigkeitsanstalten, 7. Schulen, 8. Sammlungen. IV. Umgebung der Stadt: 1. Nähere Umgebung, 2 Fernere Umgebung. Diese kurze Inhaltsangabe möge genügen, alle Freunde vaterländischer Geschichtsforschung auf die mit Sorgfalt und liebevollem Interesse verfafste Monographie aufmerksam zu machen. Allen, die bei einer Harztour Halberstadt berühren, wird dieses Buch ein sicherer Führer durch die an historischen Erinnerungen reiche Stadt sein.

Halberstadt. R. Schneider.

7. Kromayer, *Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten.* I. Das Altertum. Altenburg, 1881. H. A. Pierer. 240 S.

Der geehrte Verfasser, welcher seit 25 Jahren als Fachmann den historischen Unterricht in den oberen Klassen von Gymnasien erteilt, bietet in seinem umfangreichen Buche ein neues Lehrbuch dar als Leitfaden für den Unterricht in der gesamten alten Geschichte, für Ober- und Unter-Sekunda der humanistischen Gymnasien.

Der Inhalt ist in der That ein fast erschöpfender denn sogar die gesamte alte Geographie sowie die Mythologie, die Religion und die Litteratur sind in den Kreis der Betrachtung gezogen und erheben dadurch den Leitfaden zu einem Lehrbuche, dessen sich sogar viele zum Selbstunterricht bedienen können. Mit recht hat der Verfasser epochemachende Kriege und Verhältnisse ausführlicher behandelt, überdies die Hauptthatsachen in grofser, die näheren Erörterungen in kleiner Schrift gegeben. Alles atmet Übersichtlichkeit, Genauigkeit und Kenntnis der neueren Forschungen.

Von Interesse ist die methodische Verteilung des Stoffes: die Schilde-

rung der Geschichte jedes Volks beginnt für den Verf. erst da, wo es mit Hellas in Berührung tritt. So reiht der Verf. die gesamte persische Geschichte da ein, wo das Inselvolk seine Freiheit gegen die Barbaren des Ostens zu verteidigen sich gezwungen sieht. Dadurch wird der Fortgang in der Schilderung der griechischen Geschichte auf lange Zeit unterbrochen, indem nun erst alle Reiche des Ostens, welche dem persischen verfielen, in den Kreis der Betrachtung gezogen werden. Die Geschichte Israels ist hierbei zu kurz, noch kürzer als in den knappsten Lehrbüchern behandelt. Mit recht dagegen ist die Darstellung der Diadochenzeit kürzer gefafst; dafür gibt der Verf. eine gedrängte Geschichte Siciliens.

Der zweite Abschnitt, welcher die römische Geschichte umfafst, enthält auch eine genaue Topographie Roms. Die Verfassungskämpfe wie die äufsern Kriege sind mit Liebe und Gründlichkeit vorgetragen; auch ist die Geschichte, da ja das Buch über die Rahmen des Leitfadens hinaus sich zu einem Lehrbuch für die gesamte alte Geschichte erweitert hat, bis zum Untergange des weström. Reiches, wenn auch in gedrängter Form, fortgeführt, ohne dafs dabei die einschlägige Litteratur übergangen wäre.

Ebenso wichtig wie die Anerkennung des wissenschaftlichen Wertes des Buches, welchem ja viele andere würdig an die Seite treten können, scheint mir die Frage zu sein: Welchen Wert hat das Werk für höhere Schulen, speciell für Real-Gymnasien?

Während viele Fachgenossen mit recht sich dafür aussprechen, dafs Tabellen wie die von Cauer und Ploetz um so mehr als Handhabe für den Geschichtsunterricht sich eignen, als sie, wie der Verfasser bemerkt, gröfsere Freiheit in der Behandlung zulassen, gibt es doch recht viele erfahrene Schulmänner, welche mit demselben Rechte hervorheben, dafs die mittelmäfsig und schwach begabten Schüler einer besseren Stütze bedürfen. Zu dieser Meinung werden sich besonders alle diejenigen bekennen, welche das Mitschreiben oder Notizenmachen verwerfen.

Unser Verfasser geht nun aber weit über diesen Rahmen hinaus und gibt, wenn auch teilweise im Lapidarstil, eine Weltgeschichte. Dadurch wird es als praktisches Schulbuch zu umfangreich: der Mittelschlag der Schüler bewältigt es nicht. Der fleifsige Schüler auf den Real-Gymnasien aber wird es zweifelsohne ebenso sorgfältig lesen wie der auf den humanistischen Gymnasien. Höheren Wert scheint es mir aber für den Real-Gymnasiasten zu haben, weil diesem nach der neuen Unterrichtsordnung die alte Geschichte nur während eines Jahres, also in gedrängter Methode, gelehrt wird, während für humanistische Gymnasien das Pensum ein zweijähriges geblieben ist, so dafs der Geschichtslehrer den Stoff in derselben Ausführlichkeit vortragen kann, wie es Herr Kromayer in seinem Lehrbuche gethan hat.

Indem also dem Geschichtslehrer auf dem Realgymnasium jedes Eingehen auf die grofsen Epochen der Römer und Griechen in Litteratur, Kunst und Verfassung abgeschnitten ist, ja derselbe geradezu verzweifelt vor seiner Aufgabe steht, mufs ihm, wenn anders die Mittel der Schüler es erlauben, die Einführung oder wenigstens Benutzung eines Lehrbuchs dieser

Art geradezu erwünscht sein. Die Geschichtslehrer der Unter-Sekunda müssen sich eben nach Hilfe umsehen. Hier ist sie geboten.

Damit sei das Buch für Real-Gymnasien und Ober-Realschulen bestens empfohlen.

Berlin. J. P. Jörgensen.

8. Schillmann, R., *Bilder aus der Geschichte der märkischen Heimat.* 1 Bd.: bis zum Anfange des 16. Jahrh. Berlin 1883. L. Oehmigke (R. Appelius). VIII, 176 S.

Ein gut geschriebenes Büchlein, das namentlich als Jugendschrift zu empfehlen ist. Es führt uns eine grofse Reihe historischer, kultur-historischer und Sagenbilder vor, dem Verständnisse des reiferen Schülers durchaus angemessen und in dem erforderlichen, aber nie durch Übertreibung abstofsenden patriotischen Tone gehalten; die gröfsere Hälfte des Buches wird natürlich durch die von der Einsetzung der Hohenzollern ab datierende Periode eingenommen.

Nur zwei Kleinigkeiten möchte d. Ref. monieren. S. 77 heifst es: „Er überliefs sie ihm daher pfandweise, vermehrte aber die Pfandsumme zu einer solchen Höhe, so dafs es [besser: „dafs es“] dem Könige Wenzel . . . . schwer, ja unmöglich werden mufste die Mark wieder einzulösen“. Das gesperrt Gedruckte ist leicht mifsverständlich. — S. 140: „Moritz von Sachsen, empört über die harte Behandlung des Landgrafen . . . ., begierig, die Schmach wieder auszulöschen, welche er durch den Verrat in [besser: „an“] der protestantischen Sache in den Augen seiner Glaubensgenossen auf sich geladen hatte, besorgt wegen der Eigenmächtigkeit, mit welcher Karl in Reichsangelegenheiten verfuhr etc.“ Nur der dritte Grund ist wahr; die beiden ersten sind positiv falsch. Moritz von Sachsen weifs zu waschen ist ein vergebliches Unternehmen.

Berlin. L. Freytag.

9. Andrä, J. C.: *Grundrifs der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten.* Mit 12 Geschichtskarten und 6 Tafeln zur Kultur- und Kunstgeschichte. 15. verb. Auflage. Kreuznach 1882, R. Voigtländer.

Es ist eine fast ungetrübte Freude für den Geschichtslehrer das Andräsche Buch in seiner neuen Auflage eingehend zu betrachten. Welch ein stetiger Fortschritt von der ersten — 1858 erschienenen — bis zur 15. Auflage in Behandlung des Stoffes und in chartographischer Ausstattung! Mit unermüdlicher Sorgfalt hat der Verfasser an der Vervollkommnung seines Werkes gearbeitet und ist dabei jedem gerechtfertigten Wunsche bereitwillig entgegengekommen. — Was zunächst die Behandlung des Stoffes betrifft, so ist jetzt einerseits mancherlei gekürzt, was in früheren Auflagen ohne Grund weitläufiger ausgeführt war, andererseits aber auch einzelnes erweitert und in gröfserer Ausführlichkeit dargestellt, was früher in seiner allzustarken Kürze nur schwer verständlich blieb. Auffallend ist nur, dafs auch in der neuesten Auflage § 20 noch an demselben Platze sich befindet, den er schon in der ersten eingenommen. Wenn man beim Unterricht doch immer zunächst die Mythologie der Historie vorausgehen läfst, so mufs es

störend wirken, dafs man nach Besprechung der dorischen Wanderung in § 18 und der griechischen Kolonieen in § 19 plötzlich wieder so zu sagen umkehren mufs zu den im § 20 behandelten Göttern Griechenlands, um durch dies unerwartete Medium zu den Staatsverfassungen zu gelangen. Dürfte es nicht geraten sein die Götter der Griechen selbst dem Heldenzeitalter (§ 17) voranzustellen? Es ist doch gewifs besser, wenn der Schüler zuerst die Götter selbst und dann erst ihre gottmenschlichen Spröfslinge kennen lernt, als umgekehrt. Die unberechtigte Einschiebung eines i in Worte wie Aeoler, Dorer, Joner, Galler, Makedoner u. a. (eine Fälschung, welche den Schüler besonders zum Gebrauche falscher Formen in seinen latein. Arbeiten verführt) ist leider auch in der neuesten Auflage nicht unterlassen; ja der Verfasser ist einmal in den entgegengesetzten Fehler verfallen; er läfst das berechtigte i in den Assyriern (Ἀσσύριοι = Assyrii) schon in der 14. Auflage ganz in Wegfall kommen, während frühere Auflagen beide Formen neben einander zeigten. Er schreibt richtig „Messenier“, „Corinthier“, warum nicht auch mit demselben Rechte „Aegyptier“? Da wir in derartigen Namen nun einmal die griech.-lat. Gestalt übernehmen, wäre „Aegyptier“ und „Assyrier“ die richtige Schreibart. —

Schon in der 14. Auflage ist die neue Rechtschreibung zur Anwendung gebracht, die ja leider nun auch unserm Walther von der Vogelweide (p. 161) sein so lange mit Ehren gewahrtes h entreifst und ihn sehr modern und den Sinn des Wortes entstellend zu einem Walter macht, während es dem Günther feliciter sed mire gelungen ist das seine auch aus dem Sturme der neuen Rechtschreibung siegreich hervorgehen zu lassen. Inbezug auf chartographische Darstellung ist zu erwähnen, dafs bereits in der 12. Auflage zu den bisherigen 11 noch die Karte Germaniens vor der Völkerwanderung gefügt wurde, während die übrigen von Aufl. zu Aufl. zum Teil sehr wesentliche Verbesserungen in jeder Hinsicht erfuhren. Warum aber findet sich in den neuesten Auflagen auf der Karte Italiens nicht mehr der Name des Ticinus angegeben? Noch die zehnte Auflage enthält ihn; die späteren geben den Flufs ohne Namen. Sehr willkommen würde es sein, wenn in der nächsten Aufl. der ersten Karte (Asien) noch der Alexanderzug, der sich gewifs leicht anbringen läfst, eingezeichnet würde.

Überaus anerkennenswert sind nun aber die der neuesten Auflage beigefügten 6 kunstgeschichtlichen Bildertafeln, welche der Förderung und Belebung des Unterrichts nach seiner kulturhistorischen Seite hin dienen sollen und gewifs auch ihren Zweck erfüllen. Besonders berücksichtigt sind dabei die Meisterwerke der Plastik und Architektonik. Während die erste Tafel die durch ihre riesenhafte Gröfse und phantastischen Gestalten wirkende Kunst der Orientalen darstellt, führt uns die zweite in die schönste Zeit der hellenischen Kunst mit ihrer mafsvollen Schönheit und ihren idealen Gestalten. Sie zeigt uns die drei bekannten Säulenarten der Baukunst, die herrliche Akropolis als Ganzes und das Meisterwerk griech. Architektonik überhaupt, den Parthenon, in einem besonderen Bildchen; sie leitet uns über zur dritten, Werke der griech.-röm. Kunstperiode darstellenden Tafel, auf welcher uns namentlich Apollo vom Belvedere, Aphrodite von Melos, der prächtige Zeuskopf von Otricoli, Hera Ludovisi, die Laokoongruppe entgegen-

treten; auch das Forum Romanum, das Pantheon und endlich der schmucküberladene Triumphbogen des Constantin finden hier ihre Stelle. Von den hervorragenden Gebilden der mittelalterlichen Baukunst romanischen Stiles werden uns auf Tafel 4 die Markuskirche in Venedig, die Dome von Bamberg, Speier und Pisa vorgeführt, während die fünfte uns als Muster vollendeter Gotik unsere beiden Riesendome zu Strafsburg und Köln vor Augen stellt. Zwischen beiden, von nicht minderem Interesse als sie, liegt das Bildchen der Stammburg unseres Kaiserhauses, der Zollernburg, ein freundliches Idyll zwischen den Riesengebilden Erwins und Gerhards. Die sechste Karte ist der Renaissance gewidmet. Hier prangt St. Peters Dom, der Dogenpalast in Venedig, das Louvre zu Paris und das plastische Kunstwerk Peter Vischers, das Sebaldusgrab in Nürnberg.

Wenn der Verf. in Hinsicht auf diese ebenso nützliche als schöne Vermehrung seines Buches in dem Vorworte der letzten Auflage sagt, dafs es ihm zu besonderer Freude gereiche das Buch mit oben genannten Bildertafeln ausstatten zu können, so darf ihm wohl versichert werden, dafs diese Freude von allen denen geteilt werden wird, welche das trefflich abgefafste Buch zu Handen bekommen.

Frankenhausen. Söhns.

e) Verschiedenes.

von Leixner, Otto: *Illustrierte Geschichte der fremden Litteraturen in volkstümlicher Darstellung.* Mit über 300 Textillustrationen und zahlreichen Tonbildern etc. Leipzig und Berlin, 1881—1883, Otto Spamer. (In 27 Lieferungen).

Das deutsche Publikum hat offenbar an den „Illustrierten Litteraturgeschichten Geschmack gefunden: das bezeugt der für deutsche Verhältnisse geradezu wnnderbare Erfolg des bekannten Königschen Werkes, und wenn Leixners ganz ähnliche „Illustrierte Geschichte der deutschen Litteratur“ den gleichen Erfolg nicht gehabt haben söllte (was wir indes nicht glauben), so müfste dies daran liegen, dafs König den gewichtigen Vorteil der Priorität hat. Das hier vorliegende neue Werk Leixners dürfte eines entschiedenen Erfolges in den weiteren Kreisen des Publikums schon um der meist vorzüglichen bildlichen Darstellungen willen sicher sein; die moderne Leserwelt verlangt es nun einmal, dafs ihr die bittere Pille der geistigen Arbeit durch den milden Honig romanhafter Gestaltung oder doch interessanter Illustrierung mundgerecht gemacht werde, und auch der Gelehrte vom Fach sieht sich nicht ungern Bilder und Illustrationen an, die teils originell teils nach den besten einheimischen und ausländischen Mustern gearbeitet sind.

Dafs aber ein Werk wie das vorliegende in unserer Zeit, wo die geistigen und sozialen Schranken der Nationen immer schneller fallen und wo der Gebildete es durchweg schwer empfindet, dafs er von dem geistigen Leben anderer Völker in den meisten Fällen nicht mehr weifs, als er aus den gewöhnlichen Tagesblättern erfährt, da ist es zumal dem kosmopolitisch beanlagten Deutschen gegenüber nicht nur zweckmäfsig sondern sogar notwendig ein Buch nach Art des vorliegenden auf den Büchermarkt zu bringen, und man kann sich nur wundern, dafs dem Verfasser nicht schon der Aller-

weltslitterat Johannes Scherr zuvorgekommen ist. Zum Glück ist es nicht geschehn!

Herr von Leixner führt uns die Litteraturen der alten Ägypter, der Hebräer, Araber, Perser, Juden, Chinesen, der Griechen und Römer, der Franzosen, Spanier und Portugiesen, Italiener, Engländer, Niederländer, Skandinaven, Slaven und Magyaren vor. An die Litteraturgeschichte der Chinesen knüpft er einen kurzen Überblick über die geringeren asiatischen Völker, der englischen fügt er die der Iren, Schotten und Nordamerikaner ein, und wie er inbezug auf diejenige der Skandinaven vom Altnordischen ausgeht und dann die dänische, norwegische und schwedische Litteratur betrachtet, so versteht sichs von selbst, daſs er die slavische zuerst insgesamt und dann die der Südslaven (der Serben, Kroaten, Slovenen) und der Nordslaven (Polen, Russen, Czechen) gesondert behandelt.

Man muſs dem Verf. zugestehen, daſs er seine Aufgabe die Litteraturen der wichtigsten fremden alten und modernen Nationen unserm Volke in populärer Darstellung menschlich zum Verständnisse zu bringen im Allgemeinen gut gelöst hat. Er zeichnet uns die Kultur der einzelnen Völker in scharfen, knappen Umrissen, führt uns ihr geistiges Leben und die wichtigsten Vertreter desselben teils in kurzen Zügen teils in sorgfältig ausgearbeiteten Aufsätzen vor und gibt uns sehr reichliche Übersetzungsproben, die für ein Werk wie das vorliegende freilich recht notwendig waren. Inbezug auf das Zuviel und Zuwenig zeigt er einen gesunden Takt, und es ist eigentlich fast jedem hervorragenden fremden Autor sein Recht geschehen, — Einen leider ausgenommen, ἀλλὰ λέοντα: Byron, gegen den Herr von Leixner einen merkwürdigen Widerwillen hat. Die Art der Darstellung verdient entschiedenes Lob, und nicht selten glückt es dem Verfasser jenen echten Ton geistvoller Schilderung anzuschlagen, der die neuen Bücher Eduard Engels über die französische und die englische Litteratur für immer unseren deutschen „Standard Authors“ einfügen wird. So können wir das Buch des H. v. L. unsern gebildeten Kreisen mit gutem Gewissen als ein tüchtiges und gediegenes empfehlen und wünschen ihm den besten Erfolg.

Einige Ausstellungen zu machen mag uns erlaubt sein. Ein Werk wie dieses muſs sich zunächst in jeder Beziehung objektiv verhalten: es hat den Büchern Scherrs in den Augen selbst der „aufgeklärtesten“ Leute geschadet, daſs derselbe dem Christentum und der christlichen Kirche gegenüber seichte Spöttereien nicht zu unterdrücken weiſs. In dieser Hinsicht den Takt festzuhalten ist in unserer zerrissenen und verbitterten Zeit nicht leicht, und zumal die Vertreter der „Aufklärung“ pflegen ihr Licht wahrlich nicht unter den Scheffel zu stellen. Herr v. Leixner nun ist redlich bemüht gewesen sich in seinem Urteile objektiv zu verhalten und die verschiedenen Erscheinungen der Litteratur aus ihrem, nicht aus seinem Geist heraus zu beurteilen. Das zeigt er z. B. in Bezug auf die spanische Litteratur, auf Calderon, dem er so gerecht wird, wie es nur ein Freidenker einem gläubigen Christen gegenüber vermag. Herr von Leixner ist unter seinen Überzeugungsgenossen eine Rara Avis, und seine würdige Haltung soll ihm hoch angeschrieben werden.

Einige Male freilich (nicht allzuoft) verleitet ihn sein Standpunkt zu vorschnellem Urteile. So hätten wir I, S. 22 den Ausdruck „verbohrte Theologen" gern vermifst; wäre nicht etwa mit „theologische Befangenheit" genug gesagt worden? Er kann sich auch nicht losmachen von der jetzt wieder modisch werdenden Anschauung, dafs die Religion nur aus der Beobachtung und Personifizierung der Natur hervorgehe; so z. B. I, 47, I, 66, wo es gar heifst: „Unsern Vorvätern ist weder eine Religion noch eine Sprache in die Wiege gelegt worden etc". I, 286 heifst es von Sueton: „er hat aus guten Quellen geschöpft und eine Fülle von Stoff zusammengetragen". Das Letztere, ja, aber ganz kritiklos und „gute Quellen" wie gemeinen Stadtklatsch ohne Unterschied auf den Markt bringend. I, 450 behauptet H. v. L. von Carducci (wie es dessen deutsche Bewunderer überhaupt thun), seine „Hymne an den Satan" sei nur gegen das „Pfaffentum" [!] gerichtet; in dieser Fassung ist die Interpretation geradezu unrichtig. Wie jener französische Student, der sich auf dem Lütticher Kongrefs einen Ennemi personnel de Jésus-Christ nannte, denken die romanischen Freidenker durchweg, und Carducci erst recht.

Im zweiten Bande ist aber der Abschnitt über die altnordische Litteratur die schwächste Partie des sonst so wertvollen Werkes; hier hat sich d. Verf. auf fremde Urteile verlassen, und er ist unglücklicherweise gerade auf die verkehrtesten verfallen. So ist ein unzurechnungsfähiger Gelehrter auf die Idee gekommen, man habe in der eddischen Völuspa „eine nordische Nachahmung der sibyllinischen Orakeldichtung" [!] zu sehen, und da dessen „Gründe" dem Freidenkertum des Hrn v. L. zusagen, so nimmt er sie ohne weiteres als „zwingend" an. Auch die Partie über die neuskandinavische Litteratur ist wenig zusagend; hier ist das Urteil des Verf. nicht selten schlecht zutreffend (z. B. über Oehlenschläger, den er wenig zu kennen scheint), mitunter sögar (wie bei B. Björnson und Ibsen) sich über den Wert gewöhnlicher Zeitungsreferate nicht erhebend. Sollte das Werk (was wir von Herzen wünschen wollen) bald wieder eine neue Auflage erleben, so wäre dem Hrn. Verf. inbezug auf die skandinavische Litteratur die Benutzung besserer und unbefangenerer Quellen zu empfehlen.

Die Ausstattung des interessanten Werkes ist eine ganz vorzügliche; dies Lob gilt auch von den Einbanddecken, welche der Herr Verleger mit einer bei deutschen Herausgebern ungewöhnlichen Coulanz uns zur Verfügung gestellt hat.

Berlin. L. Freytag.

f) Hilfsmittel für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

1. Taschenberg, Otto: *Die Insekten nach ihrem Schaden und Nutzen.* 4. Band von: Das Wissen der Gegenwart. 70 Abbildungen. 294 S. Leipzig. 1882, G. Freytag.

Nicht sehr viele Gelehrte verfügen über eine so gewandte Feder und vermögen den Schatz ihrer Kenntnisse so vortrefflich zu popularisieren als Taschenberg. Das vorliegende Werk scheint uns ein kleines Meisterstück in der Kunst zu sein, naturwissenschaftliche Wahrheiten in ansprechender und allgemein verständlicher Weise darzustellen. In durchweg gefälliger

und klarer Form bringt es nach einer allgemein gehaltenen Umschau in der Insektenwelt eine Reihe von Lebensbildern dieser Tiere, von denen jedes für sich abgerundet und geschlossen ist: der Wald von Insekten entstellt, Insektenungeziefer auf dem Felde, Insektenschäden im Küchengarten, wichtigste Feinde aus der Insektenwelt für den Blumengarten, der Weinberg mit seinen Leiden seitens der Insekten, das Wasser als Geburtsstätte von Ungeziefer und lästige und gewinnbringende Hausinsekten. Dieser reiche und durchsichtige Inhalt sichert dem Buch einen grofsen und gewifs dankbaren Leserkreis. Forst- und Landwirte, Gartenfreunde und alle, die mit der Natur in Berührung kommen, sich an ihr erfreuen oder mit ihren Tücken zu rechnen haben, werden vielfach darin Belehrung und nutzbringende Fingerzeige finden. Dem Lehrer wird es willkommen sein, weil es ihm vieles bringt, was er in der Klasse vortrefflich verwerten kann, und älteren Schülern mag es als Privatlektüre angelegentlich empfohlen werden.

Eisenach. A. Hosaeus.

2. Taschenberg, Otto: *Die Verwandlungen der Tiere.* 7. Band von: Das Wissen der Gegenwart. 88 Abbildungen. 259 Seiten. Leipzig 1882, G. Freytag.

Auch hier hat es der Verf. verstanden das immerhin spröde Material in einer Weise zu bearbeiten, welche dasselbe dem gebildeten Laien zugänglich macht. In 12 Kapiteln, von denen das erste, als Einleitung dienende, allgemeine Verhältnisse und das zweite die Bedingungen sowie das Wesen der Verwandlungen bespricht, wird die Metamorphose der Wirbeltiere, die Verwandlung der Insekten, diejenige der Würmer, der Weichtiere, der Tunikaten und Molluskoideen, der Stachelhäuter und der Cölenteraten erörtert. Das 11. Kapitel ist dem Generationswechsel und der Heterogonie gewidmet, und das 12. gibt einen Überblick über die Verwandlungen der Tiere im Verlauf der Jahrtausende. Wer noch nicht von der Wandelbarkeit der Arten überzeugt sein sollte und an der Wahrheit der Entwicklungs- oder Descendenzlehre zweifelt, findet in der Arbeit genügendes Material, um sich belehren zu können. Wen es freilich peinlich berührt, den Menschen als Säugetier betrachtet zu sehen, wer die Wahrheit flieht und vor einer einheitlichen Weltauffassung zurück schrickt, der bleibe der Lektüre des Buches fern. Wie alle bisher erschienenen Bände vom Wissen der Gegenwart, so ist auch der vorliegende hübsch und sorgfältig ausgestattet.

Eisenach. A. Hosaeus.

3. Leunis, J.: *Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte.* III. Heft. Oryktognosie und Geognosie. 6. Aufl. vollständig umgearbeitet von Hofrat Prof. Dr. F. Senft. Hannover, 1881, Hahnsche Buchhandlung. 222 S.

4. — — *Schulnaturgeschichte.* Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche zum Selbstbestimmen der Naturkörper. Zum Gebrauch für höhere Lehranstalten. Dritter Teil. Oryktognosie und Geognosie. 6. stark vermehrte Auflage, bearbeitet von Prof. Dr. Senft. Hannover, 1880, Hahnsche Buchhandlung.

Eine Fülle von Stoff, die sich an Gymnasien und Realschulen nicht ver-

arbeiten läfst. Das Buch ist daher nicht als Leitfaden den Schülern in die Hände zu geben sondern kann höchstens zum Nachschlagen benutzt werden. Chemische Formeln sind möglichst vermieden, und es scheint danach die Oryktognosie ohne chemische Basis gelehrt werden zu sollen. Da das Buch schon in sechster Auflage erscheint, hat es bereits seinen Leserkreis gefunden und ist als Hilfsmittel für die Beschäftigung mit den genannten Wissenschaften recht brauchbar. Die Hinzufügung der etymologischen Ableitungen dürfte eine für viele Kreise erwünschte Beigabe sein. Der „Leitfaden“ ist als ein Auszug aus dem gröfseren Werke zu betrachten und kann beim Unterrichte recht wohl verwendet werden.

Berlin. B. Schwalbe.

5. Zängerle, M.: *Lehrbuch der Mineralogie unter Zugrundelegung der neueren Ansichten in der Chemie.* Für den Unterricht an technischen Lehranstalten, Realschulen und Gymnasien. 3. verb. Auflage. Braunschweig 1880. Vieweg & Sohn.

Da sich der Referent schon über die früheren Auflagen des Buches in dieser Zeitschrift geäufsert hat, das zu dem Streite mit Hanstein Veranlassung gegeben hat, verweist derselbe auf seine damaligen Äufserungen. Wesentliche Veränderungen hat das Buch nicht erfahren, auch ist der Anhang fast unverändert beibehalten. Es finden sich noch ebenso die aus anderen Werken herübergenommene falsche Zeichnung der Fingalshöhle und der unbrauchbare aphoristische Abrifs einiger geologisch-geognostischen Verhältnisse. Das Buch würde nur gewinnen, wenn dieser Abschnitt B fortfiele, während die Petrographie vielleicht etwas eingehender behandelt werden können.

Berlin. B. Schwalbe.

6. Rieck, C. R.: *Das Wasser in seiner geologischen Wirksamkeit.* (Hölders geographische Jugend- und Volksbibliothek, herausgegeben von F. O. Hellwald und F. Umlauft.) Wien, A. Hölder.

So anerkennenswert auch das Bestreben ist die Naturwissenschaften durch populäre Schriften dem Volke und der Jugend in allen Kreisen zugänglich zu machen, da unsere Schulen, namentlich die Gymnasien, hierin den Forderungen der Zeit nicht entsprechen, so ist doch andrerseits nicht zu verkennen, dafs eine Gefahr darin liegt, wenn diese Volksbücher Material, für welches die Vorkenntnisse nicht vorhanden sind, heranziehen und Verhältnisse, die besonders pikant erscheinen, zur Demonstration wählen. Das vorliegende kleine Buch, das die geologische Thätigkeit des Wassers umfafst (in fünf Abschnitten) wählt zur Erläuterung vielfach Beispiele aus Österreich und ist aus diesem Grunde für die norddeutsche Jugend weniger brauchbar; dann aber werden auch viele nicht einmal feststehende Beziehungen erörtert, die unvermittelt zu Irrtümern führen können, wie das Beersche Gesetz. Es ist ja die kleine Schrift ganz interessant, aber ein Buch für eine Jugend- und Volksbibliothek ist sie nicht. Welches Prinzip bei der Zugabe der drei Abbildungen (Felsenthor an der Nordostspitze der Aucklands-Inseln, die Tropfsteinhöhle Boradla in Ungarn und der Pafs Heinkavi) leitend gewesen ist, ist

nicht ersichtlich. Auf den Druckfehler p. 18, 450 m. in der Stunde, mag hingedeutet sein.

Berlin. B. Schwalbe.

7. Dörfler, F.: *Hilfstafeln zur Mineralogie.* 2. Aufl. Wien 1880, A. Pichler's Witwe & Sohn.

Diese Tafeln enthalten auf 10 Druckseiten eine Übersicht über die Krystallformen und die anderweitigen Arten des Auftretens, über die chemische Zusammensetzung, über das Verhalten an der Luft, gegen Lösungsmittel und die Einwirkung der Wärme, sowie über die physikalischen Eigenschaften derjenigen einfachen Mineralien, welche gewöhnlich im Unterrichte betrachtet werden. Die einzelnen Gruppen derselben sind äufserlich mittels kräftiger Linien abgetrennt. Die chemische Zusammensetzung ist unter Anwendung der älteren Schreibweise gegeben, fehlt aber auch, namentlich bei den Silikaten, sehr häufig. Sie ist überhaupt wohl die schwächste Seite der sonst recht brauchbaren Tafeln.

Berlin. H. Böttger.

8. Koch, A.: *Mineralogie nebst dem Wichtigsten aus der Bildung der Erdrinde.* Emden 1880, W. Haynel. 86 S.

Verf. beginnt mit der Besprechung von 4 paradigmatisch verwendeten Mineralien: Gold, Steinkohle, Quarz und Kochsalz, deren Eigenschaften, Vorkommen und Nutzen er erörtert und an der Hand derer er dann zu der etwas wunderlichen Einteilung der Mineralien in Metalle, Bronze, Steine und Salze gelangt. Als Beispiel für die wissenschaftliche Schärfe und Genauigkeit der Definitionen diene diejenige der Salze „als solcher Mineralien, welche in Wasser löslich und daher Geschmack erregend sind". Glimmer, Talk, Apatit, Flufsspat und Gips figurieren neben dem Diamant als Steine. Weitere Bemerkungen hält Referent für überflüssig; erwähnt sei nur noch, dafs die gesamte Krystallographie auf einer Oktavseite abgehandelt ist.

Berlin. H. Böttger.

9. Schödler, F.: *Das Buch der Natur.* 2 Bde. 21. Aufl. Braunschweig, 1880, Vieweg & Sohn.

Die vorliegende kleine Encyklopädie der Naturwissenschaften, die sich seit mehr als 3 Jahrzehnten der Zuneigung desjenigen Teils unserer Jugend erfreut, dessen Interesse für die Natur und ihre Erscheinungen geweckt worden ist, ist nach Tendenz und Ausführung so allgemein bekannt, dafs eine Besprechung und Empfehlung als überflüssig erscheint. In der neuen Auflage hat besonders der die Chemie behandelnde Abschnitt des ersten Bandes eine Umänderung erfahren, indem ausschliefslich die neuen auf der Valenztheorie beruhenden Formeln zur Anwendung gebracht sind.

Berlin. H. Böttger.

g) Hilfsmittel für den mathematischen Unterricht.

1. Feller und Odermann: *Das Ganze der kaufmännischen Arithmetik.* 14. Aufl. Leipzig, 1882, O. A. Schulz. 491 S.

Durch das Streben keine der bisherigen neuen Auflagen ohne wesentliche

Verbesserungen zu lassen, war nicht nur der Umfang sondern auch der Preis des Buches immer mehr gewachsen. Mit Rücksicht hierauf ist in der neuen Auflage eine Beschränkung eingetreten, die vorzugsweise den elementaren Teil getroffen hat. In dem „Rechnen mit unbenannten Zahlen" sind einige seltener angewendete, für einen leidlich geübten Rechner überhaupt fragliche Multiplikations-Vorteile in Wegfall gebracht worden, und der dem „Rechnen mit benannten Zahlen" gewidmete Abschnitt hat wesentliche Kürzungen erfahren nicht nur darum; weil das kaufmännische Rechnen auf diesem Gebiete sich von dem bürgerlichen Rechnen durchaus nicht unterscheidet, sondern auch, weil bei der immer gröfseren Verbreitung des decimalen Münz-, Mafs- und Gewichts-Systems das Rechnen mit benannten Zahlen mit der Decimalbruchrechnung mehr oder weniger zusammenfällt. Hierdurch sowie durch einen etwas gedrängteren Druck ist der Umfang des Buches gemildert und eine Preisermäfsigung möglich geworden, obgleich andrerseits Vermehrungen und wesentliche Verbesserungen eingetreten sind, namentlich in der Münz-, der Wechsel- und der Effekten-Rechnung. Die Waarenrechnung, insbesondere die „Kalkulaturen" haben mannigfache Veränderungen erfahren, und die „Berechnung des Getreides" ist ganz umgearbeitet worden.

Druck und äufsere Ausstattung des Buches sind anerkennenswert; auch finden sich zweckmäfsig auf jeder Seite oben Nummer und Inhalt des bezügl. Abschnitts und Paragraphenzahl angegeben. — Die neuere Orthographie ist durchweg angewendet.

Der Druck ist sehr korrekt. — Zu den wenigen auf der letzten Seite angegebenen Druckfehlern füge ich noch folgende hinzu, welche der aufmerksame Leser sehr leicht selber finden wird. Es steht auf S. 3 letzte Zeile 4 statt 3; S. 10 Z. 9 v. u. 4375 statt 4357; S. 14 Z. 19 v. o. 84 statt 36; S. 22 Z. 7 v. o. hl statt l; S. 24 Z. 20 v. o. 50 M. 70 mal statt 70 M. 50 mal; S. 36 Z. 7 v. u. Nenner statt Zähler; S. 42 Z. 3 v. o. $\frac{75}{4} = \frac{29}{8}$ st. $\frac{75}{4} \times \frac{29}{8}$; S. 49 Z. 18 v. u. über die Einheit hinaus statt unter die Einheit hinunter; S. 51 in der Überschrift vor § 86 steht 2 statt 1; S. 61 Z. 14 v. u. 0,35 statt 3,5; S. 89 Z. 4 v. o. 14 M. statt 24 M.; S. 102 Z. 9 v. u. Schlüssen statt Schlüsse; S. 103 Z. 11 v. u. 7 : 12 statt 12 : 7; S. 107 Z. 6 v. u. § 175 st. § 174; S. 375 Z. 12 v. u. steht „sich" zu viel; Z. 9 v. u. ertragen st. betragen; S. 23 Z. 15 v. o. fehlt das Fragezeichen, desgl. in den drei ersten Beispielen des § 472.

Dafs unser Buch ein für seine Zwecke ganz vortreffliches und ausgezeichnetes, ja ein wahres Musterbuch ist (der Verf. beklagt sich im Vorwort bitter über mehrere gar zu wörtliche Nachahmungen und Benutzungen seines Buches), läfst sich zwar schon aus der hohen (vierzehnten) Auflage desselben vermuten, es ist aber auch in Wirklichkeit so, so dafs ich es aus vollster Überzeugung der deutschen Kaufmannswelt und allen, die sich für dergleichen interessieren, empfehlen kann. — Jede einzelne Partie ist übersichtlich und verständlich gruppiert und, mit den bewährtesten Rechen-Vorteilen ausgestattet, klar und deutlich abgehandelt. Ganz besonders schön finde ich die Prozent-, die Diskont-, die Münz-, die sehr erschöpfende

Wechselrechnung, die Berechnung der Effekten, die Waarenrechnung mit ihren verschiedenen Kalkulaturen. — An praktischen Winken und Bemerkungen fehlt es nirgends; es genüge zu erwähnen: das sogen. Aufzählen beim Subtrahieren; das sofortige Hinschreiben des Restes beim Dividieren, ohne erst das betr. Teilprodukt hingeschrieben zu haben. Die Vereinfachung der Rechnung durch Vertauschung der Benennungen oder durch Umgestaltung der gegebenen Zahlen (S. 174); das Sparsamsein mit dem Einrichten gemischter Zahlen (S. 38); die trefflichen Bemerkungen in § 128, auf S. 96 und 103, in der Anmerkung zu § 190, in der Erklärung auf S. 152, die §§ 250 und 251; gegen die scheinbaren Vorteile des usanzmäfsigen Rabatts und sonstiger Abzüge in § 246, auf S. 401 und 404, in § 427 No. 4; gegen das Zusammenfassen verschiedener Prozentsätze in § 253; die Anmerkung auf S. 194, auf S. 455 betr. das Vermengen des Spiritus mit Wasser; über das Anstellen der Probe in § 177. Das Anstellen derselben auf sämtliche (§ 180) einzelne Gleichungen in der Kettenregel möchte indes doch wohl des Guten zu viel sein! etc. etc. Zweckmäfsig sind auch die Tabellen und deren Bildung auf S. 349 und 446 (Vgl. auch S. 190, 427, 445.)

Zu billigen ist die Aufnahme der Verhältnisse und Proportionen (Abschn.V.), da diese im kaufmännischen Rechnen oftmals von grofsem Vorteil, ja unentbehrlich sind. Wenn auch das gewöhnliche bürgerliche Rechnen — und mit Recht — immer mehr auf die Benutzung der Proportionen Verzicht leistet und sich nur der Methode der (Multiplikations- und Divisions-)Schlüsse bedient, so reicht man doch bei höheren Kalkulationen nicht immer damit aus, ohne mindestens die Rechnung unnötig zu erschweren. — Dafs auch die Kettenbruchs-Näherungswerte (S. 27 und 392) praktisch benutzt sind, verdient lobende Anerkennung. — Auch ich ziehe für die Berechnung des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen die Methode des Ausscheidens gemeinschaftlicher Faktoren der anderen, die Zahlen in ihre Primfaktoren zu zerlegen, im allgemeinen vor, nur würde ich die letztere nicht ganz unerwähnt gelassen haben. — Doch genug. Das Buch enthält des Trefflichen und Vorzüglichen so viel, dafs es schwer ist in der Aufzählung desselben ein Ende zu finden.

Es sei mir nun aber auch gestattet einige kleine Ausstellungen zu machen. Da will ich denn zuerst nicht unerwähnt lassen, dafs es trotz der kaufmännischen Usanz nachgerade an der Zeit sein dürfte Dinge zu vermeiden, welche der strengen Wissenschaft der Mathematik widerstreiten. Dahin gehört zunächst und vor allen Dingen der entschieden nicht richtige Gebrauch des Gleichheitszeichens z. B. auf S. 54 Z. 5 v. u., auf S. 131, 134, 161, 207, in § 393, in der Kettenregel. Sachen wie $100 = 100\frac{3}{4}$ (S. 341); $100 = 103\frac{1}{3}$ und $100 = 96\frac{2}{3}$ (S. 392); 112 Pfd. = 63 s. (S. 108) sind nicht zu billigen, lassen sich auch trotz aller kaufm. Usanz sehr leicht vermeiden, ohne gegen die wahre und einzig richtige Bedeutung des Gleichheitszeichens zu verstofsen. In der Kettenregel bediene man sich doch lieber des lotrechten oder noch besser des wagerechten (Bruch-) Striches! — Von dem Gebrauche desselben Buchstaben x für verschiedene Werte derselben Aufgabe (z. B. S. 113) will ich ganz absehen; nicht aber vermag ich

das betreffs der Schreibweise $0{,}07 + \frac{7}{12} = 0{,}075833$ u. a. (S. 64) statt $0{,}07 + \frac{7}{12} \cdot 0{,}01$, nämlich $0{,}07 + \frac{7}{12}$ der Einheit der letzten betr. Decimalstelle. — Auf das Additions- und Subtraktionszeichen + und — (oder ÷, wie der Verfasser überflüssig nach alter Weise schreibt) den Dativ folgen zu lassen ist und bleibt, so viel auch dagegen verstofsen wird, eine sprachliche Unrichtigkeit und ist daher nicht statthaft, z. B. S. 67 „die Summe der so gef. Quotienten + dem Hauptquotienten"; S. 136 und 137 „der Grundwert 100 plus dem Prozentsatze" und „100 minus dem Prozentsatze"; man setze doch das auf + oder — folgende Substantiv unflektiert und ohne Artikel also z. B. 100 plus oder minus Procentsatz, wie auch auf S. 192 „Kapital + Zinsen", auf S. 314 „Betrag minus Courtage" und „4641,64 plus Courtage", auf S. 315 „Rimesse plus Spesen" zu lesen steht. —

Ausdrücke wie z. B. auf S. 395 „Ersetzt man 133,96 durch $133\frac{1}{3}$, so ist eine Teilung durch $33\frac{1}{3}$ möglich, und man hat 3 Pfd. d. = 4 Pfd. Troy." lauten richtiger „Ers. m. 133,96 d. $133\frac{1}{3}$ und dividiert (die Gl. 100 Pfd. d. = $133\frac{1}{3}$ Pfd. Troy.) durch $33\frac{1}{3}$, so hat man 3 Pfd. d.=4Pfd.Troy." — Statt „Exponent" des geom. Verhältnisses wird „Quotient" immer gebräuchlicher. — Zu der Anmerkung auf S. 73 möchte ich bemerken, dafs die arithmetischen Verhältnisse und Proportionen doch bei den arithm. Progressionen Verwendung finden. — Jedenfalls ist auf S. 389 mit Fläche i. Z. 4 v. o. ein Parallelogramm und mit Körper i. Z. 15 v. o. ein prismatischer Körper gemeint. — In dem Ausdrucke auf S. 55 „Es wird die Darstellung vieler Decimalbrüche als gem. Brüche ohne Rechnung erfolgen" sind die Worte „ohne Rechnung" doch sicherlich nicht wörtlich zu verstehen. So vermeidet man jetzt auch den veralteten schielenden Ausdruck „Kopfrechnen" (Rechnen im Kopfe) im Gegensatze zu schriftlichem Rechnen, wie es auch meist geschehen ist, wenn sich auch noch ein paarmal jene Worte finden auf S. 6, 29, 89, 175, 182. — Auch der Ausdruck auf S. 42 „Die echten Brüche oder die gemischten Zahlen in ganze Zahlen zu verwandeln" ist nicht wörtlich zu verstehen, wie er gemeint ist, erfährt man z. B. auf S. 44. — S. 13 in den Regeln für das Aufgehen der Zahlen durch 4 resp. 8 mufs es richtiger heifsen: „wenn die Zahl der 2 resp. 3 letzten Stellen durch 4 resp. 8 aufgeht". — S. 14 in Regel 8 mufs es heifsen: die Quersumme der Ziffern statt Zahlen, desgl. S. 67, Z. 12 v. o. — „2mal verkleinert" und ebenso „2mal vergröfsert" auf S. 29 Z. 2 v. o. für das unmittelbar vorherstehende „2mal so klein resp. so grofs" ist mindestens zweideutig; ebenso S. 51 beim Verrücken des Dezimalkommas. — Die Dezimalen etwas höher als die ganzen Einheiten zu stellen (S. 56 Z. 6 v. o.) möchte doch wegen der leichten Verwechselung mit Potenzen niemals in Gebrauch gekommen sein! — S. 26 Z. 25 v. o. und S. 26 Z. 13 v. u. würde ich noch „ohne Rest" hinzufügen. — S. 364 steht Gewinnst statt des sonst überall gebrauchten Gewinn. — Statt der oft gebrauchten niederen Sorte ist wohl richtiger die niedrigere (vgl. S. 55 die niedrige und S. 19 die niedrigste.) — Das nur auf S. 136 Z. 12 v. u.

und S. 138 Z. 1 v. o. ist doch wohl etwas zu stark behauptet. — Möchte doch baldigst der Gebrauch das Meter statt der Meter in Aufnahme kommen! (S. 388, 451, 461.). — Die Fassung der Aufgabe No. 952 auf S. 185 gefällt mir nicht. — Die Aufgabe 2 in § 185 und die des zweiten Falls in § 187 sind doch wohl anders zu fassen, da sie so, wie sie jetzt lauten, einen Widerspruch enthalten.

Diese im Verhältnis zur Sache kleinen und geringfügigen Ausstellungen können dem wahren Werte des trefflichen Buches keinen Eintrag thun; ich habe sie aber nicht unterdrücken wollen einerseits in der Hoffnung, dafs es den geehrten Herren Verfassern bei der nächsten Auflage desselben davon Gebrauch zu machen gefallen möge, andererseits als Beweis dafür, mit welcher Aufmerksamkeit und mit welchem Interesse ich das mir während der Lektüre liebgewordene Buch studiert habe. Selten oder, richtiger gesagt, noch nie ist mir für diesen Zweig ein Buch in die Hände gekommen, welches meinen Beifall in so hohem Mafse erregt und gefunden hat wie das von Feller und Odermann.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

2. Schlepps, F.: *Die Dezimalbrüche.* 2. Aufl. Leipzig, 1882, K. Scholtze. 50 S.

Nach einem kurzen, etwas hochtrabenden Vorworte und einer vier Seiten langen Einleitung über Historisches der Zahlensysteme, worin auf S. 10 der merkwürdig stilisierte Satz „Nicht hier der Entdeckung mancher Lehrsätze der reinen Mathematik zu gedenken waren die Pythagoreer die ersten, welche eine Umdrehung der Erde um ihre eigne Achse und eine Bewegung derselben um die Sonne lehrten,“ vorkommt; nach einem ferneren, zwei Seiten langen, weit hergeholten historischen Ergusse über Ptolemäisches und Kopernikanisches Weltsystem nähert sich endlich im letzten Drittel der S. 12 der Verfasser seinem Thema: den Dezimalbrüchen, welche nun in sehr gewöhnlicher, mitunter recht umständlicher Weise abgehandelt werden, und zwar im I. Abschnitt von S. 14—24 die vollständigen Dezimalbrüche mit einer fast eine volle Seite einnehmenden Tabelle des sogen. grofsen Einmaleins, d. i. einer tabellarischen Zusammenstellung der Resultate für die Multiplikation der Zahlen 1 bis 19 mit den Zahlen 11 bis 20. — Der II. Abschnitt von S. 24 bis 49 behandelt die unvollständigen Dezimalbrüche.—

Wissenschaftlichen Wert kann und soll wohl auch das Buch nicht beanspruchen. Für welche Leser es jedoch bestimmt sein mag, ist mir nicht klar geworden; denn nach der einen Seite hin gibt es zu wenig, nach der andern zu viel. Schulen kann das Buch nicht empfohlen werden.

Am meisten haben mir noch die abgekürzte Multiplikation (S. 40—43) und die abgekürzte Division (S. 47—49) unvollständiger Dezimalbrüche gefallen.

Fortwährend wird Zahl statt Ziffer gebraucht, nur einmal auf S. 41 Z. 11 v. o. steht richtig Ziffern. — Warum nicht durchweg der Multiplikator neben (nicht unter) den Multiplikandus gesetzt wird, wie es doch die Mathematik von Haus aus vorschreibt?! — Sonderbar sind die Erklärungen der vier Spezies. — Pythagoras blühte?! (S. 9). — Das mufs auf S. 22 Z. 10 v. u. behauptet zu viel. — Eine Primzahl ist eine Zahl, welche nur durch

1 und durch sich selbst aufgeht; auf S. 24 fehlt das Wörtchen nur, auch steht oder statt und. — S. 24 und 25 steht Produkt statt Potenz von 10. — S. 27 Z. 14 und 15 v. u. mufs es höchstens statt „nur“ heifsen. — Die richtige Schreibweise ist Kepler. —

Auch an Druckfehlern ist kein Mangel. Es steht auf S. 8 Z. 15 v. o. dis statt die; S. 16 Z. 5 v. u. und S. 30 Z. 11 v. u. 0 statt 9; S. 27 Z. 12 v. u. steht die 6 am Ende statt am Anfange der Reihe; S. 29 Z. 12 v. o. „Multipliziert man“ statt „Man multipliziert“; S. 31 Z. 1 v. o. noch statt auch; S. 36 Z. 13 v. o. anderer statt andere; S. 48 Z. 8 v. o. 44320 statt 44330.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

3. Treutlein, Prof. P.: *Übungsbuch für den Rechenunterricht an Mittelschulen.* Lahr, 1882, M. Schauenburg. Erster Teil 88 S. — Zweiter Teil 106 S.

4. Stockmayer, Prof. H.: *Aufgaben für den Rechenunterricht in den mittleren Klassen der Gymnasien, der Realschulen und verwandter Lehranstalten, sowie in den oberen Klassen gehobener Volksschulen.* 3. Aufl. Heilbronn 1882, A. Scheurlen. 8°. Erstes Bändchen: Die Dezimalbrüche. XIV und 55 S. — Zweites Bändchen: Die gemeinen Brüche. Schlufsrechnung. Verhältnisrechnung. V und 74 S.

Beide Bücher stimmen nicht nur äufserlich in Format, Volumen und starkem Pappeinband überein, sondern auch innerlich (sachlich) in der ganzen Auffassungs- und Behandlungsweise wie in der trefflichen Wahl der Aufgaben-Beispiele. Man kann sich nur freuen, dafs Männer wie die beiden Verfasser sich entschlossen, um nicht zu sagen herabgelassen haben solche Bücher zu schreiben. Es geht und weht durch beide Bücher ein wissenschaftlicher Sinn und Geist, und dadurch unterscheiden sich dieselben wesentlich von der grofsen Menge derartiger Rechenbücher. Die Aufgaben-Beispiele sind nur in sehr geringer Zahl dem sogen. Krämer- und Höker-Geschäft entnommen; in der bei weitem gröfseren Zahl beziehen sie sich auf praktisch-technische Sachen der Geometrie, Mechanik, Physik, mathematischen Geographie, Astronomie u. a. Dabei sind sie hübsch gruppiert und geordnet, auch vielfach benutzt, um den Kindern merkwürdige und bedeutsame historische Thatsachen und Ereignisse gewissermafsen spielend beizubringen. — Die Zahlenverhältnisse sind nicht aufs Geratewohl genommen, sondern möglichst einfach und praktisch, und überall, auch in den Brüchen, ist das Dezimalsystem möglichst berücksichtigt. Stets wird das Denken zu fördern gesucht — und das ist und bleibt ja bei allem wahren Rechnen die Hauptsache, während der gedächtnismäfsige Mechanismus, aus welchem kein Segen spriefst und fliefst, den Geist tötet. Bei jeder passenden Gelegenheit wird die beste Rechenart hervorgehoben und auf das Vereinfachen und Zerlegen hingewiesen. Auch das Abrunden der Resultate wird zweckmäfsig verwertet. Beim Subtrahieren ist mit recht die Methode des Aufzählens vielfach benutzt sowie beim Dividieren das sofortige Hinschreiben des Subtraktions-Restes der nicht erst hingeschriebenen Teilprodukte. Die Einführung in das Verständnis der Brüche geschieht in beiden Büchern sehr instruktiv mittels geteilter gradliniger Strecken. Die Sätze über die Teilbarkeit ganzer Zahlen sind in beiden Büchern

ganz richtig ausgesprochen und nicht, wie so oft und in so vielen Büchern, nur halb richtig, wenn man so sagen darf. Die Regel über das Aufgehen der Zahlen durch 8 gibt Treutlein sehr zweckmäfsig folgendermafsen: „Eine Zahl ist durch 8 teilbar, wenn es bei geraden Hunderten die durch die zwei letzten Stellen ausgedrückte Zahl und bei ungeraden Hunderten die um 4 vergröfserte (oder verkleinerte) Zahl der zwei letzten Stellen ist.“ Beide Bücher benutzen zum Gleichnamigmachen der Brüche nur das Zerlegen der Nenner in Primfaktoren: eine Methode, die allerdings für die gewöhnlichsten Rechnungen ausreicht. Den Multiplikator nicht unter sondern neben den Multiplikand zu stellen, darauf kann, wie es auch die Verf. thun, nicht oft genug aufmerksam gemacht werden. — Auch auf die Einübung der römischen Zahlzeichen ist gebührende Rücksicht genommen worden. Mit recht ist in beiden Büchern der veraltete, schielende Ausdruck „Kopfrechnen, Rechnen im Kopfe“ vermieden worden, aber dennoch hat derselbe sich eingeschlichen bei Tr. I S. 15, 54 und II S. 69.

Wie sich beide Bücher äufserlich durch die Farbe des Einbandes unterscheiden, so unterscheiden sie sich auch innerlich durch gar mancherlei. Beide Bändchen des Buches von St. sind mit Vorwort und Inhaltsverzeichnis versehen, bei Tr. nicht, weshalb ich den Inhalt des Treutleinschen Buches hier kurz angebe. Erster Teil. Das Rechnen mit den natürlichen Zahlen. I. Das Dezimalsystem mit Stellenwert. (Wiederholung. Dann A. von 100—1000; B. von 1000—10000; C. von 10000—100000; D. von 100000—1000000). II. Die vier Rechnungsarten mit reinen und angewandten (einfach benannten) Zahlen. (A. Im Zahlengebiet unter 1000. B. Im Zahlengebiet über 1000) III. Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. (A. Mit Münzen, deutschen und aufserdeutschen. B. Mit Längenmafsen. C. Mit Hohlmafsen. D. Mit Gewichten. E. Mit Zeitmafsen). — Zweiter Teil. Das Rechnen mit gebrochenen Zahlen. I. Mit beliebigen (gemeinen) Brüchen. II. Mit Dezimalbrüchen. — Anhang. Mit Flächen- und Körpermafsen.

In Tr.'s Buch sind auf jeder Seite oben die Paragraphenzahlen angegeben, in St.'s nicht. — Bei Tr. sind alle Bruchstriche nach richtiger, mathematischer Weise wagerecht, bei St. dagegen nach kaufmännischer Usanz schief. — Tr.'s Buch hat schon von der neueren Orthographie Gebrauch gemacht, St.'s noch nicht.

Was die Behandlung der Dezimalbrüche betrifft, so zeigt sich in beiden Büchern ein gewaltiger Unterschied. Bei Treutlein werden nach alter Weise erst die gemeinen Brüche und dann die Dezimalbrüche abgehandelt; bei Stockmayer dagegen handelt das ganze erste Bändchen von den Dezimalbrüchen, und erst im zweiten Bändchen erscheinen die gemeinen Brüche. Stockmayer geht von der immer mehr Eingang und Anklang findenden, auch durch eigene Erfahrung des Ref. als richtig bestätigten und bewährten Überzeugung aus, dafs die Rechnung mit Dezimalbrüchen, weil diese ganz denselben Gesetzen folgen wie die ganzen Zahlen und sich von diesen nur dadurch unterscheiden, dafs sie dem nach unten erweiterten Zahlenraum angehören, sich am besten unmittelbar an die Rechnung mit ganzen Zahlen anschliefst.

Die bei Gelegenheit der Neuner- und Elferprobe (Tr. I S. 36) angebrachte Bemerkung, dafs man aus der Richtigkeit der Probe nicht unbedingt auf die Richtigkeit der Rechnung schliefsen darf, ist keineswegs überflüssig, sondern im Gegenteil sehr notwendig, denn gerade in diesem Punkte herrschen doch unglaublich viel unrichtige und höchst unklare Ansichten. — Sehr hübsch ist bei Tr. I. S. 17 u. 18 die Benutzung der magischen oder Zauber-Quadrate; auch das Würfelnetz auf S. 74 ist zweckmäfsig.

Obgleich bei Tr. II, S. 12 ausdrücklich mit sehr fetten Lettern hervorgehoben ist: „Die Summe einer ganzen Zahl und eines Bruches heifst eine gemischte Zahl!" ist doch in keinem der beiden Bücher erwähnt, wie eine gemischte Zahl auszusprechen ist, und gerade das erscheint mir sehr wünschenswert, ja notwendig, weil sehr oft und von sehr Vielen die gemischten Zahlen nicht richtig ausgesprochen werden. Statt z. B. $13^{5}/_{6}$ Schock = 13 Schock + $^{5}/_{6}$ Schock = 780 Stück + 50 Stück = 830 Stück richtig zu lesen und zu sprechen „13 und $^{5}/_{6}$ Schock" hört man unendlich oft in nicht richtiger, mindestens nicht genauer Weise „13 fünf Sechstel Schock" d. h. 13 mal $^{5}/_{6}$ Schock = 650 Stück.

Unter den vielen so hübschen und so zweckmäfsigen Aufgaben-Beipielen vermisse ich doch noch einige Aufgaben aus der Winkelrechnung, wie z. B. „Wie grofs ist der Centriwinkel des regulären 99-ecks in rechten Winkeln und im Bogenmafs? Antwort: $^{4}/_{99}$ R. = $3^{0}\ 38'\ 10^{10}/_{11}''$ = $3^{0}\ 38'\ 10,909''$, damit die Schüler auch hierin geübt werden. — „a mal mehr oder weniger oder jünger (St. I S. 49. Z. 2 v. u.)" statt „a mal so viel oder so wenig oder so jung" dürfte wohl besser zu vermeiden sein. — Ziffern abschneiden oder abstreichen pafst doch höchstens nur für schriftliches Rechnen. — $^{29}/_{4}$ 81 statt $^{29}/_{4}$ 1881, oder 11 April 82 statt 11. April 1882 verstöfst gegen die Genauigkeit, an welche doch die Jugend nicht früh genug gewöhnt werden kann. — Die Art, 7,35 zu lesen 7 Komma 35 (Tr. I S. 50) statt sachlich 7 und 35 Hundertel vermag ich aus verschiedenen Gründen nicht zu billigen. — Der Ausdruck „erraten" (Tr. II S. 27 u. 34) gefällt mir nicht. — Unangenehm sind die Provinzialismen: von was? mit was? zu was? an was erkennt man? etc. Siebtel statt Siebentel. Die Dinge wägen a kg. statt wiegen (bei St.). — Die Plurale Wägen, Hämmel von der Wagen, der Hammel; das Bleistift (bei Tr.).

Druckfehler habe ich nur folgende gefunden. Im Tr. Buche I. Teil steht auf S. 35 Z. 11 v. u. 347 statt 387; S. 48 Z. 8 v. o. ein statt eine; S. 50 Z. 13 v. o. 7 ₰ statt 7 ℳ. II. Teil S. 20 Z. 15 v. o. den statt dem; S. 71 Z. 10 v. o. und S. 72 Z. 8 v. o. Nennern statt Nennen. — Im St. Buche I. Bändchen steht auf S. 9 Z. 14, 15, 22 v. o. Z statt z; S. 42 Z. 6 v. o. 38 statt 48; S. 45 Z. 13 v. o. km statt kg; S. 51 Z. 13 v. o. seine statt ihre, oder noch besser st. die; auf S. 27 fehlt vor a das Wort Addiere; II. Bändchen steht auf S. 17 Z. 21 v. o. $^{3}/_{4}$ statt $^{3}/_{11}$.

Beide Bücher kann ich zur Benutzung an Gymnasien, Real- und Volksschulen nur dringend empfehlen.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

h) Chemie.

Dornblüth, F.: *Johnstons Chemie des täglichen Lebens*, neu bearbeitet. Stuttgart, 1882, C. Krabbe.

Johnstons „Chemie des täglichen Lebens“ hat sich von vornherein bei Fachmännern und Laien so grofse Gunst erworben, dafs es ein glücklicher Gedanke des Verlegers war das allbeliebte Volksbuch dem inzwischen so wesentlich gehobenen Standpunkte der jugendlichen Wissenschaft entsprechend aufleben zu lassen. Dasselbe Glück hat ihn geleitet, als er zur Ausführung der wahrlich nicht zu leichten Arbeit sich an die Kraft und an die Kenntnisse Hrn. Dr. Dornblüths wandte. Denn ihm ist es gelungen dem deutschen Leser, wie Faraday den Engländern, ein durchweg wissenschaftlich hochgehaltenes Werk in einer Form zu bieten, die es auch Laien nicht nur verständlich und geniefsbar macht sondern das Lesen zugleich in Genufs und in Lust verwandelt. Dazu hat freilich auch die Verlagshandlung das ihre beigetragen, indem sie in den äufserst anständig gedruckten Text nicht weniger als 118 gut geschnittene Abbildungen hat einschalten lassen, die das Verständnis ungemein erleichtern. Wir dürfen demgemäfs Hrn. Dornblüths Johnston redivivus den Schülern unsrer Oberklassen und deren Angehörigen mit voller Zuversicht empfehlen.

i) Romanisch.

Raetoromanisches Wörterbuch, Surselvisch-deutsch, von P. Basilius Carigiet, Capitular und Senior des Klosters Disentis. Bonn, E. Weber, [Chur, J. M. Albin, 1882] VIII, 400 S. 12°.

Den Sprachschatz des für die Betrachtung der romanischen Sprachfamilie wertvollen Raetoromanischen wieder einmal in einem Wörterbuche vorgelegt zu sehen ist äufserst willkommen, zumal von einem Manne, welchem diese die Mutter- und alltägliche Sprache ist, und welcher gute Betrachtungen über dieselbe angestellt hat. Auch hier (wie bei der Raetoromanischen Elementargrammatik von Andeer, Zürich 1880) sehen wir wieder E. Böhmer als Gönner und Beförderer, ohne welchen des Verf.'s Arbeit „havess bucca viu la glisch e fuss silpli daventida in' ovra pofthuma“ nicht das Licht gesehen hätte und höchstens ein nach seinem Tode erscheinendes Werk geworden wäre. Das Deutsche ist so gehandhabt, dafs der Leser wohl zuweilen durch seine Unkenntnis des Schweizerdeutschen in Verlegenheit kommen kann, aber wohl kaum oder nie durch Unbehilflichkeit von Seiten des Verfassers. Auf die romanisch geschriebene Vorrede, S. III, IV, folgen die deutsch abgefafsten Erklärungen, welche wesentlich die Aussprache, und zwar die Mundart des Bündner Oberlandes (sursilvan -s -a adi. oberländisch; il lungatg sursilvan die oberländische Sprache von Disentis und Trons), und zwar der besonderen Unterart von Disentis betreffen. Von der Sprache der Bibel „vertida en Romonsch da la Ligia Grischa“ (Frankfurt a. M. 1870) unterscheidet sich diese Sprache noch wesentlich. Schade, wird jeder sagen, dafs wir nicht einmal ein Wörterbuch der gesamten Sprache erhalten; aber die Beschränkung hat wieder ihre Vorteile der Vertiefung, und so sind namentlich diese Nachrichten über die Aussprache dieser einen Mundart angenehm. Es

wird geschieden weiches ſ von scharfem s, weiches ſch (= frz. j) von scharfem sch (= deutschem sch), vor Mitlauten ist ſ = sch. C vor i e ist = z. Das weiche g (eine Art i oder j) bildet mit t zusammen einen Quetschlaut. „A ist gewöhnlich stumm und kurz, mit dem stummen e nicht zu verwechseln. Die Deutschen sollen darauf achten, die unaccentuierten Schluſs-a recht kurz und stumm auszusprechen, z. B. bună, bială, liungă, mummă“. Schade, daſs dieser Laut nicht näher beschrieben wird. Haben wir hier einen Anklang an die Verdunkelung der Schluſs-a zu einer Art von kurzem ö des Piemontesischen, welche sich deutlicher im Portugisischen, am deutlichsten im Rumänischen findet, wo ţară Land von ţara das Land unterschieden wird, anzuerkennen? Wahrscheinlich. An Vokaleigenheiten des Rumänischen zu denken ist man hier wohl berechtigt; es lassen sich viele Beispiele dafür anführen, hier nur einige. Lateinisches herba ist rumänisches iarbă, penna ist pană, terra eben angeführtes ţară. Zu diesen stelle man folgende surselvische aus unserem Wörterbuche. Tiara Erde (unterengadinisch und auch in der Bibla da la ligia grischa hingegen terra) iarva Kraut, tiasta (vom lateinischen testa) Kohl, siat 7, siarp Schlange, bi bials, biala schön; daneben freilich auch Beispiele wie la têma die Furcht, il tema das Thema, la séra der Abend. Nicht selten tritt das a erst bei Abwandlung des Wortes auf. Iester, iasters, iastra = exterus fremd, ausländisch, il tierm, ils tiarms (terminus) Grenze, il tierz, ils tiarzs der Dritte. Das oa des Rumäniers fehlt freilich, selbst noch mehr als das Toskanisch-italienische entfernt sich hierin diese Mundart von Disentis von demselben, denn einem u folgendes o hat es stets geschlossen und nicht wie jenes offen, z. B. nuót nicht, puóz Lache, Wassergrube (it. pozzo, lat. puteus). Näher stehen hier dem Rumänischen das Friaulische und das Neuprovenzalische mit ihrem ua. Dagegen stellt sich dieses Surselvische von Disentis wieder gut zum Rumänischen in der Verdunkelung des a und e zu i und u: vgl. lateinisches ambulare, macedorumänisch imnà, donaurumänisch umblà, auch âmblà und mblà. So haben wir hier il pupé (unterengadinisch palperi) ils pupials das Papier — wegen der zweiten Silbe der Pluralformen vgl. rum. viaţă = lat. vita — il rudé ils rudials der Kreis, pluntar pflanzen, mumma, rum. mumă, Mutter, survir dienen, survitur Diener, ferner pissiun = ital. passione, tschintschar = it. cianciare (tschentscha = it. ciancia), plischer gefallen (auch subst.), pivun Pfau. Von sonstigen Vokaleigenheiten ist hervorzuheben sauns -a = sanus -a, rauna = rana, saun = sanguis: zu welchen Beispielen man vergleiche, was Andeer in seiner oben erwähnten Elementagrammatik S. 13 vom Oberengadiner sagt: „er schreibt Dieu Gott und spricht Dia [in unserer Mundart heiſst es Dieus“ ohne Artikel und ohne jede Beifügung nur im Nominativ, sonst immer Dia im Sg.]; er schreibt spraunza [unsere Mundart speronza] und spricht spränza, maun Hand [so auch diese unsere Mundart] und sagt män. An spanisches ue (wie in bueno) wird man nur zuweilen erinnert, wie in Quera = Chur, ital. Coira (und ebenso unterengadinisch), queissa = ital. coscia lat. coxa. Eigentümlichkeiten, welche im Dienste der Etymologie nützlich sein können, finden sich hier auch manche. Das Adverb nuidis ungern, mit Verdruſs, weist

ziemlich deutlich auf odium hin; cusrin, -a Vetter, Base besser als cugino u. ähnl. auf consobrinus; condiudar Entlassung nehmen oder geben, Gott mit Euch sagen wird aber vom Herausgeber passend als neues Wort bezeichnet und somit trefflich gewarnt an Diez' Etymologie von ital. congedo aus commeatus zu zweifeln. Zu fis, auch fiss, die Spindel, wird als Etymon lateinisches fixum angegeben; es mufs aber doch wohl auf lateinisches fusus m. (Catullus: currite, fusi), ital. fuso, die Spindel zurückgeführt werden; i statt u zu setzen ist ja dem Oberländischen, und dieser Mundart insbesondere, wie dem Monferrinischen, sehr geläufig, wie in glisch Licht, salit Grufs, natira Natur, fimar rauchen, fimera Qualm. Num = aufser, es wäre, ist wie venezianisches nome (= nur) auf lat non magis zurückzuführen und piemontesisches mac = nur zu vergleichen.

Schliefslich möge hier noch erwähnt werden, dafs diese Mundart die Jungfrau und das weibliche Ferkel mit ein und demselben Worte, la purfchala, bezeichnet. Allerdings erklärt sich dieses wunderliche Zusammentreffen etymologisch sehr gut, indem man sogleich bei ersterem an italienisches pulcella und an lat. puellula, bei dem anderen aber an lat. porcus it. porcello denkt. Die Sache nimmt uns aber doch gerade in dieser Mundart doppelt Wunder, da dieselbe für das Schwein aus Anstandsgefühl beinahe ganz ohne einen Ausdruck wäre: sie bezeichnet nämlich dasselbe mit salvanori, als mit Ehren zu melden, fügt unser Verf. zur Erklärung hinzu.

Ein Wörterbuch ist ein reicher Schatz und dies gilt auch von dem vorliegenden im besten und weitesten Sinne. Die vorstehenden Andeutungen, welche leicht zu erweitern und zu vermehren gewesen wären, dürften zeigen, dafs für das Raetoromanische und für das Romanische überhaupt mannigfache Belehrung und Unterhaltung aus demselben zu schöpfen ist.

Berlin. H. Buchholtz.

k) Orthographie.

1. Meyer, J.: *Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Auf Grundlage des amtlichen Orthographiebuches.* 4. Aufl. Hannover 1880. C. Meyer (G. Prior). 60 S.

Dafs das Werkchen des als Schriftsteller auf pädagogischem Gebiete sehr thätigen Verf. seinem Zwecke sehr wohl entspricht, zeigt schon der schnelle Absatz der drei ersten Auflagen. Dafs in dem angehängten kleinen Wörterverzeichnis die Fremdwörter von den deutschen Wörtern getrennt sind, kann Ref. nur billigen; es entspricht das der ganzen Anlage des Büchleins. — Für eine neue Auflage möchten wir nur eins zu bedenken geben, nämlich, ob nicht der Laut der französischen nasalen Vokale so wie der des franz. g (j) in anderer Weise als durch deutsches ng, resp. sch wiederzugeben sein möchte. Jedesfalls dürfte eine eingehendere Belehrung über diese Laute für den Schüler wünschenswert sein. Kann man ein geeignetes Zeichen für dieselben nicht anwenden, so bezeichne man sie lieber gar nicht besonders und überlasse dem Lehrer die geeignete Erläuterung. Das ist immer besser als eine falsche in die Irre führende Bezeichnung.

Berlin. G. Michaelis.

2. Meyer, J.: *Vollständiges Wörterverzeichnis nach der neuen deutschen Rechtschreibung.* 2. Aufl. Hannover, 1881, C. Meyer (G. Prior). 96 S. 8⁰.

Das kleine Werk scheint uns seinem Zwecke recht wohl zu entsprechen. Besonders hervorzuheben und zu billigen ist, dafs neben den in Preufsen adoptierten Schreibungen die wenigen in Sachsen angenommenen Abweichungen verzeichnet sind. Wir hätten sogar gewünscht, dafs der Verf. noch etwas weiter gegangen wäre und auch die in Bayern offiziell eingeführten Schreibungen mit angegeben hätte. Findet beispielsweise ein Schüler einmal die Schreibung „Möve“ statt „Möwe“, so würde ihm der Lehrer dies als eine in Bayern vorgeschriebene Form zu erklären wissen. Wir sollten meinen, dafs durch eine solche Erweiterung bei einer neuen Auflage der Wert des Werkchens erheblich gesteigert werden würde. Es würde dann wohl zur Vermittlung dienen können, dafs um so leichter in Bayern gedruckte Schulbücher auch an preufsischen und sächsischen Schulen, und umgekehrt, benutzt werden könnten. Doch auch so wird sich das Büchlein viele Freunde erwerben. S. 14 ist „pürschen“ wohl Druckfehler für „purschen“; vgl. letzteres auf S. 63.

Berlin. G. Michaelis.

3. Czarkowski, Anton: *Die deutsche Schul-Orthographie in Österreich.* Aufgrund des von amtswegen herausgegebenen Regelbuches: „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung (3. Ausg. Wien 1880)“, 1 Bogen kl. Median. Lemberg 1882.

4. — —, *Die deutsche Schul-Orthographie in Österreich, Preufsen, Sachsen und Bayern.* Vergleichende Zusammenstellung aufgrund der von amtswegen herausgegebenen Regelbücher. Lemberg 1881. 1 Bogen Royal.

Die unter No. 1 aufgeführte Tabelle wird in den österreichischen Schul- und Schreibstuben gute Dienste leisten können. Von allgemeinerem Interesse ist die zweite Tabelle; sie gibt uns eine vergleichende Übersicht über die vier deutschen Schulorthographieen, die österreichische, die bayerische, die preufsische und die sächsische*). Der wesentliche und hervorstehende Unterschied innerhalb dieser vier Orthographieen ist der, dafs für Österreich inbezug auf die Schreibung der S-Laute die Heysesche Regel, so wie sie auf der Berliner Konferenz im Januar 1876 angenommen worden ist, Bestätigung gefunden hat, mit der Verbesserung, dafs in lat. Schrift ſs für deutsches ß angenommen ist. Dadurch sind in diesem Kernpunkte der orthographischen Bestrebungen die österreichischen Schulen und auch die wichtigsten pädagogischen Blätter Österreichs auf eine höhere Stufe gehoben, als die ist, auf welcher sich für jetzt noch die Schulen und Zeitschriften der sämtlichen Staaten des deutschen Reiches befinden. Die kaiserl. Akademie der Wissenschaften in Wien scheint freilich noch nicht Miene zu machen sich dem anzuschliefsen; indes dürfen wir wohl hoffen, dafs auch sie nicht allzulange mehr zurückbleiben werde. — In anderen wichtigen Punkten steht freilich Österreich hinter den deutschen Staaten zurück; während diese das th aus deutschen Wörtern, wenn auch leider noch nicht ganz, doch in weitem Umfange, beseitigt haben, schreibt Öst. nach wie vor: Alterthum,

*) Vgl. die Aktenstücke in C.-O. 1880, S. 264—272, 693 f. 1881, 40 f. Red.

Anmuth, Antheil, Athem u. s. w. Während ferner diese zu der allein richtigen Schreibung tot, töten übergegangen sind, ist Öst. unbegreiflicher Weise noch bei der monströsen Schreibung todt, tödten stehen geblieben. — Merkwürdige Differenzen zeigen sich inbezug auf das „ie", dieses Schofskind der orthographischen Konferenz von 1876. In der Schreibung der Verbal-endung -ieren stimmen alle vier Orthographieen überein; aber im übrigen fehlt hier noch viel an der Einigkeit. Österreich hat die in jeder Beziehung bessere Schreibung gib, gibst, gibt angenommen, und darin hat sich Bayern ihm angeschlossen; Preufsen hat die minder gute Schreibung gieb, giebst, giebt angenommen, aber daneben das reine i: gib, gibst, gibt zugelassen; Sachsen endlich gestattet zu unserm grofsen Bedauern nur gieb, giebst, giebt. — Österreich schreibt fieng, gieng, hieng; Bayern und Preufsen: fing (fieng), ging (gieng), hing (hieng); Sachsen nach allgemeiner Aussprache blofs: fing, ging, hing. — Österreich und Preufsen schreiben: Wiederhall, Sachsen: Wiederhall (Widerhall), Bayern allein hat hier das richtige: Widerhall; die Grundbedeutung ist nicht die eines zweiten Halls, sondern die eines zurückkehrenden Halls. Vgl. ferner samt, Kamel. — Inbezug auf die Schreibung der Fremdwörter steht Österreich den deutschen Staaten darin gegenüber, dafs es das lat. **c** mit dem Laute von k oder c im allgemeinen beibehält, während die Staaten des deutschen Reichs hier in der Ersetzung durch k und z nach phonetischem Prinzip um vieles weiter vorgeschritten sind. — Österreich und Bayern werfen von 3 zusammenstofsenden gleichen Konsonanten einen aus, z. B. Schnelläufer, Preufsen und Sachsen bleiben bei Schnellläufer etc. Andere Einzelheiten lassen wir hier, um nicht zu weitläufig zu sein, bei Seite liegen und wollen nur noch schliefslich die Hoffnung aussprechen, dafs den bisher geschehenen Schritten, um zu einer bessern Schreibung zu gelangen, recht bald weitere zu immer gröfserer Einigung führende hinzukommen mögen.

Berlin. G. Michaelis.

C. Programmschau.

Grofsherzogtum Hessen.

a. Rheinhessen.

Mainz. RS. I. u. II. O. (Progr. No. 555, Herbst 1881). Lit. Beigabe: Mainz vor 10 Jahren von Dir. Friedr. Schödler. Aufser diesem 16 ord. Lehrer, 1 kath., 1 ev., 1 jüd. Relig.-Lehrer, 1 Turnlehrer. In der RS. I. O. 250 Sch. in VI Kl. mit 2jähr. Prima, in der RS. II. O. 294 Sch., zusammen 544*). Herbst 1880 5 Abit.; 2 stud. Math. u. Naturw., 2 Medizin, 1 Milit. — Das Einjährigenzeugnis erlangten in d. RS. I. O. 36, RS. II. O. 41, zus. 77 Schüler.

Worms. RS. II. O. (VI Kl. u. IV Vorkl.) mit dem Gymn. verbunden. (N. 564, Ostern 1882). Lit. Beigabe: Ein physik. Versuch für die Schule u. eine Experimentaluntersuchung über tönende Flammen vom Gymnas.-Lehrer

*) Wir legen bei Angabe der Schülerzahl überall den Bestand am Schlusse des Schuljahrs zu Grunde. Während desselben war er bei sämtlichen Anstalten höher.

Dr. Noack. Dir. Adalb. Becker und 21 Lehrer an beiden Anstalten, 1 kath., 1 ev. und 1 jüd. Rel.-Lehrer, 1 Turn-, 1 Musiklehrer, 1 Access. — In der RS. 210, in der Vorsch. 167 Sch.; in G. u. RS. zus. 619 Sch.

Bingen. RS. II. O. mit fakult. Latein-Unterr. (Nr. 567, Ostern 1882). Schulnachr. Dir. Otto Schneider, 8 ord. Lehrer, 1 kath., 1 ev. und 1 jüd. Rel.-Lehr. Am Anfang d. Schulj. 239 Sch. in VI Kl. mit Vorsch.; 13 mit dem Einjähr.-Zeugn. Entlassene.

Alzey. RS. II. O. durch Vorkl. u. Gymnas.-Abteilungen erweitert [11 St. wöchentl. Griech., 38 St. Lat.] (N. 566, Ostern 1882). Dir. Emil Rausch, 10 ord., 1 provis., 1 kath., 1 jüd. Rel.-Lehr., 228 Sch. in VIII Kl., 11 Sch. mit Einj.-Zeugn. entlassen.

Oppenheim a. Rh. RS. II. O. [mit fakult. Lat.-Unterr. in IV Abt., 14 St. wöchentl.] (N. 573, Ostern 1882). Dir. Friedr. Schön, 3 Reallehrer, 3 Lehr., 2 Hilfsl. — 124 Sch. in VI Kl. mit Vorsch.; 7 mit Einjähr.-Zeugn. entlassen.

b. Starkenburg.

Darmstadt. RS. I. u. II. O. mit Vorsch. (N. 568, Sept. 1882). Wissenschaftl. Beigabe: Vergleichende Grammatik und ihre Verwertung für den neusprachl. Unterricht an höh. Lehranstalten zunächst auf dem Gebiete des Französischen von Dr. Herm. Behne, ferner: Nachtrag zu der Beilage im Progr. v. 1881: Zur Technik des geogr. Unterrichts v. Dr. Karl Gaquoin. Dir. Ferdin. Albert, 28 Lehr., 1 kath., 2 jüd. Rel.-Lehr, 1 Zeichenlehr., 1 Cantor, 6 Vorschullehr., 1 Mittelschull., 5 Access., zus. 46 Lehr. — RS. I. O. in VI Kl. mit doppeltem, Secunda mit 3fachem Coetus, 417 Sch.; RS. II. O. in VI Kl. 222 Sch., Vorsch. 288 Sch., zus. 927 Sch. — Herbst 1882 17 Abit. (1 stud. Theol., 2 Naturw., 2 Math. u. Naturw., 1 Math., 2 neuere Philol., 3 Forstwiss., 1 Finanzwiss., 3 Postfach, 1 Milit., 1 Kaufmann). Im Winter 1881/82 aus RS. I. O. 20, aus RS. II. O. 5 mit dem Einj.-Zeugnis entlassen.

Offenbach a. M. RS. I. u. II. O. mit Vorsch. (III Kl.) (N. 572, Ostern 1882). Schulnachr. — Dir. Christian Kuhl, 12 Reall., 7 Lehr., 1 Kapl., 2 jüd. Rel.-Lehr., 1 Handels-, 1 Turn-, 1 Zeichenlehrer, 395 Sch. der beiden RS., 142 Vorsch., zus. 587; 11 Abit. (2 neuere Philol., 3 Math., 1 Naturw., 1 Math. u. Naturw., 2 Cam., 1 Forstf., 1 Geschichte); 17 Sch. mit Einjähr.-Zeugnis entlassen.

Michelstadt. RS. II. O. u. Vorsch. mit fakult. Latein-Unterr. in V Abt. in 23 wöchentl. St. (N. 571, Ost. 1882). Dir. W. Becker, 7. L., 1 Vorschull., 1 kath., 1 ev., 1 jüd. Rel.-Lehr.; 161 Realsch., 30 Vorsch., zus, 191; 16 mit Einj.-Zeug. entlassen.

Grofs-Umstadt. RS. II. O. und Vorsch. mit fakult. Lat.-Unterr. 25 St. wöch. in VII Abt. (N. 574, O. 1882). Vgl. C.O. 1882, p. 328.

Wimpfen a. B. HBS., VII Kl. mit fakultat. Latein-Unterr., 18 St. wöch. (Ostern 1882). Rektor Karl Landgraf, 5 Lehrer, 1 ev., 1 kath., 1 jüd. Rel.-Lehr., 115 Sch.; 6 mit Einjähr.-Zeugnis. entlassen. — Wissensch. Beigabe: Geschichtsunterricht auf höheren Schulen nach Grundsätzen von Herbst von Dr. Franz Helm.

c. Oberhessen.

Gießen. RS. I. u. II. O. mit 3 Vorkl. (Progr. N. 569, Ost. 1882) Wissenschaftl. Beigabe: Über reciproke Systeme in einer Ebene von Dr. Ernst Scheuermann. Dir. Wilhelm Soldan, 15 defin. angest., 3 prov. Reall., 6 Access., 1 Lehr. d. Gesangs, 1 kath., 1 jüd. Rel.-Lehr. 433 Sch. der RS. I. u. II. O.. 153 Vorsch., zus. 586, darunter 68 Juden. Ostern 1881 11 Abit. (3 stud. neuere Philol., 3 Forstw., 2 Math., 1 Milit., 1 Postf., 1 Eisenbahnd.) Die Zahl der mit Einj.-Zeugnis Entlassenen findet sich nicht angegeben.

Friedberg i. d. W. RS. II. O. mit Gymn.-Klassen und Vorschule. (Progr. N. 580, August 1881). Schulnachr. Dir. Friedr. Möller, 7 definit., 4 provis., 3 außerord. Lehrer, 164 Sch. in der Realsch., 51 in der Vorsch. 18 mit Einj.-Zeug. entlassen (40 St. wöch. Latein in VII Kl.; 17 wöch. St. Griechisch in IV Abt.).

Alsfeld. RS. II. O. mit Vorsch. u. fakult. Latein-Unterr. (in 25 St. wöch.) Dir. Friedrich Götz, 11 Lehrer. 1 jüd. Rel.-Lehr., 163 Sch.; 13 mit Einj.-Zeugnis Entlassene.

[Die Bezeichnung der Kategorie, der die an den einzelnen Anstalten wirkenden Lehrer angehören, ist auch (vgl. C.-O. 1882, p. 542) in den vorliegenden Programmen eine so verschiedenartige oder unbestimmte, daß sich z. B. nicht einmal über das numerische Verhältnis der akademisch gebildeten Lehrer zu denen mit seminaristischer Bildung zuverlässige Auskunft aus denselben gewinnen läßt. Von einer Rangordnung ganz abgesehen sollten in den jährlich erscheinenden Schulnachrichten bezüglich des genannten Punktes doch wohl genaue Angaben und gleichmäßige Bezeichnungen zu erwarten sein. — Red.]

Neu eingesandte Bücher:

I. Religion.

Rein, Leben M. Luthers. Leipzig 1883, Reichardt.
Schramm, Geographie von Palästina. Bremen 1882, Heinsius.
Bergmann, Grundprobleme. Berlin 1882, Mittler.
Dächsel, Heilige Geschichte. 1. Lief. Leipzig, Naumann.

II. Pädagogik und Philosophie.

Vollhering, Höheres Schulwesen Deutschlands. Leipzig 1883, Lincke.
Quintus Fixlein II. Phraseologie der Volksschulpädagogik. Augsburg 1883, Lampart & Co.
Brüsselbach, Philosoph. Propädeutik. Kaiserslautern 1883, Fussinger.
L. v. Stein, Die innere Verwaltung: Das Bildungswesen. I. Stuttgart 1883, Cotta.
Schmidt, Akademisches Studium.
Kappes, Zur Schulfrage. Karlsruhe 1883, Reuther.

III. Latein.

Spiefs, Übungsbuch für Quarta. 17. Aufl. Essen 1882, Bädeker.
Spiefs, Übungsbuch für Quinta. Essen 1883, Bädeker.
Hellwig, Lesebuch für untere Klassen. Berlin 1883, Herbig.
Bonnell, Übungsstücke. 1. Für Sexta. Berlin 1883, Enslin.

IV. Deutsch.

Naumann, 25 Themata. Leipzig 1882, Teubner.
Lesebuch für höhere Lehranstalten. 3 Teile. Würzburg 1883, Stuber.
Kern, Satzlehre. Berlin 1883, Nicolai.
Hoffmann, Sprachlehre. 1. Satzlehre. 2. Wortlehre. Giefsen 1881, Roth.
Marshall, Stilbuch. 2 Teile. Nürnberg 1882, Korn.
Hoffmann, 50 Themata. Leipzig 1882, Teubner.
Pfalz, Litteraturgeschichte. Teil 1. Leipzig 1883, Brandstetter.
Matz, Rätselbuch. Leipzig 1883, Laudien.
Falsch, Hilfsbuch.
Büttner, Orthogr. Übungsheft. Berlin 1882, Weidmann.
Büttner, Übungsstoff für Rechtschreibung. Berlin 1882, Weidmann.
Abicht, Lesebuch aus Sage und Geschichte. 2 Teile. Heidelberg 1883, Winter.
Luz, Grundzüge der Litteratur. Mannheim 1882, Bensheimer.
Becker-Lyon, Der Stil. 1. Lief. Leipzig 1883, Freytag (Prag 1883, Tempsky).,
Sanders, Lehrbuch. 3 Teile. Berlin 1883, Langenscheidt.
Sehrwald, Dichter und Denker. Lief. 1. Altenburg 1883. Bonde.
Sanders, Ergänzungs-Wörterbuch. Lieferung 1—26. Berlin 1879—82, Abenheim.
Staub u. Tobler, Schweizerisches Idiotikon. Lief. 1—4. Frauenfeld 1881—83, Huber.
Frischbier, Preufsisches Wörterbuch. Lief. 1—4. Berlin 1881—83, Enslin.
Scherer, Geschichte d. d. Litteratur. Lief. 1—7. Berlin 1880—82, Weidmann.

V. Französisch.

Brettschneider, La France. Altenburg 1882, Pierer.
Breymann, Lehre vom Verb. München u. Leipzig 1882.
Noel, Glossaire. Wien 1883, K. Gerolds Sohn.
Mahrenholtz, Molière. Heilbronn 1883, Gebr. Henninger.
Förster, Garnier, Tragédies. 4. 5. Zwei Teile. Heilbronn 1882, 1883, Gebr. Henninger.
Uthoff, Nivelle de la Chaussée. Heilbronn 1883, Gebr. Henninger.
Wingerath, Choix. Köln 1883, DuMont-Schauberg.
Wiedmayer, Stilübungen. Stuttgart 1883, Metzler.
Burger, Übungsbuch. Berlin 1883, Springer.
Kühn, Methode. Wiesbaden 1883, Bergmann.
Plattner, Übungsbuch. Karlsruhe 1883, Bielefeld.
Lücking, Grammatik. Berlin 1883, Weidmann.

VI. Andere roman. Sprachen.

Wieland, Piccolo Corso di Corresp. Comm. Stuttgart 1883, Metzler.
Ulrich, Engadinische Chrestomathie. Halle 1882, Niemeyer.

VII. Englisch.

Adelmann, Prakt. Lehrbuch. I. Kursus 1. Abt. Altenburg 1883, Pierer.
Peters, Materialien. Leipzig 1883, Neumann (Lucas).
Kukla, Aussprache und Grammatik. Wien 1883, Fischer.
Lautenhammer, Lehrbuch. 3 Teile. München 1883, Kellerer.
Dreser, Auszug aus der Synonymik. Wolfenbüttel 1883, Zwifsler.
Gärtner, Systematische Phraseologie. Bremen 1883, Hollmann.
Petersen, Kleine Grammatik. Halle 1883, Waisenhaus.
Schmick, 100 deutsche Texte zur Übersetzung. Köln 1883, DuMont-Schauberg.
Norton und Sackville, Gorboduc. Heilbronn 1883, Gebr. Henninger.
Baskerville, Lehrbuch I. Oldenburg 1883, Stalling.
Groag, Schulgrammatik II. Wien 1883, Hölder.
Brooke, Leitfaden der Litt.-Geschichte. Deutsch von Matthias. Berlin 1882, Langenscheidt.
Ritter, Hauptregeln. Berlin 1883, Simion.
Loewe, Sir Walter Scott's Tales. Leipzig, Siegismund & Volkening.

VIII. Geschichte und Verwandtes.

Wagner, Hilfsbuch für den Unterricht. 3 Teile. Leipzig 1881, Krüger.
Aus allen Zeiten und Landen. 1. Jahrgang. 1. Heft. Braunschweig 1882, Schwetschke & Sohn (M. Bruhn).

IX. Geographie.

Balbi, Erdbeschreibung. Wien, Pest u. Leipzig, Hartleben. (Forts.)
Hahn, Elementar-Geogr. Heilbronn 1883, Gebr. Henninger.
Kettler, Zeitschrift für wissenschftliche Geogr. Lahr 1882, Schauenburg. (Forts.)
Zeitschrift für Schulgeogr. Wien 1882, 1883, Hölder. (Forts.)
Lehnert, Weltumseglung. Wien, Hölder.

Exakte Wissenschaften.

Hartleben, Elektrotechnische Bibliothek. H. 1 u. 2. Bd. IV. Wien, Pest u. Leipzig, A. Hartleben.
Zwick. Lehrb. für den Unterricht in der Botanik. H. 1, 2, 3. Berlin 1882, Burmester & Stempell.
Lausch, 130 Spiele.
Lehmann, Tafeln zur Berechnung der Mondphasen.
Oberfeld, Lehrbuch der mathematischen Geographie.

Sumpf, Schulphysik. Hildesheim, Lax.
Zängerle, Lehrbuch der Chemie. T. II. Braunschweig, Vieweg & Sohn.
Bachmann & Breslich, Lehrbuch der Physik und Chemie.
Kinkelin, Lehrbuch der Mineralogie.
Herrter, Zeichnende Geometrie.
Heger, Leitfaden für den geometrischen Unterricht.
Köstler, Leitfaden für den Unterricht in der ebenen Geometrie.
Koppe-Dahl, Lehrbuch der Stereometrie.
Kaiser, Determinanten.
Schlepps, Logarithmen.
Stockmayer, Aufgabensammlung.
Düker, Zifferrechnung.
Knies & Bochmann, Aufgabensammlung. I.
Hochheim, Leitfaden für den Unterricht in Arithmetik und Algebra. H. 1.
Weber, Lehrbuch der Algebra.
Dränert, Sammlung arithmetischer Aufgaben.
Schilling, Schulnaturgeschichte (Zoologie). Breslau, F. Hirt.
Krafs und Landois, Der Mensch und das Tierreich. Freiburg, Herder.
Meigen, Pflanzennamen.
Leunis-Ludwig, Synopsis (Zoologie). I. Hannover 1883, Hahnsche Buchhandlung.

Singen.

Stein, H., Sursum corda. 29. Wittenberg 1883, Herrosé.
Erk, L., Liedertafel. Heft 1 u. 2. Berlin, Enslin.

Redaktionelle Bemerkung.

Wir bitten diejenigen Herren Mitarbeiter, die seit längerer Zeit mit Rezensionen gelieferter Bücher im Rückstande sind, uns mit ihren gefälligen Sendungen so bald als möglich zu erfreuen. D. Red.

Berichtigungen.

Jahrgang 1882, pg. 792 Z. 27 lies „Lehrer“ st. „Dir.“; Z. 29 l. „Dr. K. Noack“; Z. 32 l. „Nodnagel“; Z. 36 füge hinzu: „in Friedberg i. d. W.“

Für die Red. verantw.: Dr. L. Freytag, Berlin W. Lützow-Ufer 2.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

Begründet von Prof. Dr. Max Strack.

XI. Jahrgang. 1883. Juni.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an Dr. L. Freytag, Berlin W., Lützow Ufer 2 erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

Das Land Preufsen.*)

Wenn ich hier vom Lande Preufsen sprechen will, so meine ich damit weder das Königreich Preufsen noch die Provinzen Ost- und Westpreufsen, sondern das Land Pruzzia, welches der berühmte Ordenschronist Duisberg mit folgenden Grenzen umschliefst. Er gibt als solche an: die Weichsel, das salzige Meer, die Memel und im Südosten und Süden Rufsland (d. i. das südliche Littauen) und Polen. — Dafs ich diese Wahl getroffen habe, ist in folgenden Verhältnissen begründet. Meine Arbeit nämlich geht von der physikalischen Betrachtung aus und schliefst sich an die Darstellung an, welche ich schon früher über Pommern veröffentlicht habe. Die Naturbeschaffenheit der Seeenplatte machte es damals notwendig Pommerellen zugleich mit Pommern der Betrachtung zu unterziehen und somit nach Osten bis an die Weichsel zu gehen.

Dieser Landstrich zwischen Weichsel und Memel ist unter dem Kaiser Nero zuerst der gebildeten Welt bekannt geworden und zwar durch einen römischen Ritter, der des Bernsteinhandels wegen dorthin gekommen ist. Alles, was eine wüste Gelehrsamkeit von Fahrten der Phönicier dorthin gefabelt hat, ist längst als unglaubwürdig zurückgewiesen worden. Man lächelt doch heute nur über jene patriotischen Gelehrten, welche den bern-

*) Vgl. die Mark Brandenburg C.-O. 1873, S. 11—29. 82—97; Pommern, ein Beitrag zur Heimatskunde 1874, S. 721—743. Separat unter dem Titel: Wie ist der Unterricht in der Geschichte mit dem geographischen Unterricht zu verbinden? 2 Hefte. (Bielefeld 1873, 1876, O. Gülker).

steinführenden Eridanos für die Ostsee oder gar für den kleinen Nebenfluſs der Weichsel, die Radaune bei Danzig, erklären, welche Culm für das alte Gelonos halten wollen, das schon Darius auf seinem Zuge gegen die Scythen zerstört habe. —

Was wir von diesem Ostseelande in der römischen Kaiserzeit erfahren, ist sehr wenig. Tacitus nennt die Bewohner Aestier d. h. Ostländer, woraus sich nichts entnehmen läſst. Wir wissen zwar, daſs hier Goten gewohnt haben, können jedoch nicht angeben, wann sie eingewandert sind und wie weit sie sich ausdehnten. Daſs diese Goten in der Völkerwanderung zwischen 200 und 400 p. Chr. von hier teils verdrängt teils von den hereinbrechenden Preuſsen unterworfen sind, ist sehr wahrscheinlich, denn man hat in Preuſsen massenweise römische Kaisermünzen bis zu Commodus, dann fast keine aus der Zeit von 200 bis 400 und dann erst wieder solche aus den folgenden Jahrhunderten gefunden. Man schlieſst daraus mit Recht, daſs das Land mit in jene groſse Bewegung hineingezogen sei und in ihr seine Bevölkerung gewechselt habe. Wenn auch die Goten, wie aus den Gräberfunden ersichtlich ist, den Einwanderern an Kultur überlegen waren, so gieng diese doch ganz verloren, da Preuſsen später durch die umschlieſsenden Slaven von weiter entwickelten Landen abgeschlossen wurde. —

Die einwandernden Preuſsen gehörten dem lettischen Volksstamme an, waren also weder Germanen noch Slaven. Die Gelehrten nannten sie in der ersten Zeit Aestier, wie die früheren Bewohner; die nordischen Schriftsteller fast immer nur Samen (Sembi), und erst am Ende des 10. Jahrhunderts taucht der Name Pruzzi oder Prutheni auf. Seit dem 16. Jahrhundert werden sie von einem Gelehrten Borussi genannt, wobei diesem die Borustier des Ptolomaeus vorschwebten.

Die verlängerte Form wurde seit der Königskrönung die allgemein gebräuchliche. Es ist schwer dieselbe zu erklären; nach einer Annahme bedeutet das Wort „die Wissenden“, nach der anderen „die Seeländer“. Ganz abzuweisen aber ist die Deutung, wonach das Wort „die am Ruſs oder gar die bei den Russen wohnenden“ bezeichne.

Das Land Preuſsen gehört seiner Natur nach zu der norddeutschen Tiefebene. In ihr findet sich als Boden aller Orten eine Gesteinsablagerung, welche wir das nordische Diluvium nennen, weil, wie die Gesteinstrümmer beweisen, dieser Boden aus dem Norden zu uns gekommen ist. Der Hauptbestandteil dieses Diluviums ist Geschiebelehm, in dem ordnungslos rundliche Geschiebe eingestreut sind. — Ihr Material ist nördlichen Ursprunges, wie das namentlich die groſsen erratischen Blöcke, die sogenannten Findlinge, beweisen. Die Arten des Sandes, des Kieses und des Thones, woraus das Diluvium sich zusammensetzt, sind auch aus nordischem Material entstanden, und sie lassen er-

kennen, dafs bei ihrer Ablagerung das Wasser thätig mitgewirkt hat. —

Dieses Diluvium hat eine Tiefe von 100 bis 130 Metern. Besonders aus den Massen des abgesonderten Sandes schlofs man, dafs früher das Tiefland von einem Meere bedeckt gewesen wäre, und meinte, dafs das Diluvium als Niederschlag aus diesem zu betrachten sei. Preufsische Schriftsteller führten eine Menge Beweise dafür an, welche sie aus der rundlichen Form der Hügel ihrer Landschaft und aus anderen Einzelheiten herleiteten. Sie sahen auch die Seebecken in ihrem Lande als Überreste der vormaligen Meeresbedeckung an.

Jetzt ist man anderer Ansicht; doch nicht so einstimmig, dafs nicht noch die frühere Auffassung Vertreter fände. Wenn man der eben besprochenen Angabe huldigt, kann man sich das Auftreten der erratischen Blöcke schwer erklären. Man nahm an, sie seien losgerissene Felsstücke und auf Eisbergen fortgeschwemmt, dann seien diese geschmolzen, und so wäre der Granit zu Boden gesunken.

Von diesem Phänomen und von einigen anderen Erscheinungen geleitet hat man nun gemeint, dafs früher die ganze Tiefebene von Gletschern bedeckt gewesen sei. Dann erklärt man das Diluvium als das Moränenmaterial jener nordischen Gletschermassen. —

Im Norden wird das Land Preufsen von der Ostsee begrenzt. Diese bewirkt es, dafs das Klima an der Küste ein entschiedenes Seeklima ist. Es herrschen nämlich in der Ostsee vorwiegend Süd- und Westwinde, und die meisten Witterungsveränderungen schreiten von West nach Osten vor. Oft tritt der Umschlag des Wetters, der sich heute in England zeigt, einen Tag später in Hamburg und noch einen Tag nachher in Memel ein. Unter 100 Prognosen pflegen 55 wirklich oder teilweise einzutreffen. Die Ostsee ist von den europäischen Binnenmeeren das flachste, denn nur an zwei Stellen von geringer Ausdehnung im Osten und Nordwesten der Insel Gothland erreicht die Tiefe 245 und 320 Meter, während sie sonst fast überall 200 Meter nicht übersteigt.

Auf dem Boden der Tiefen, welche mehr als 50 Meter betragen, liegt meist grauer, weicher Schlick; auf dem Boden derer, welche weniger betragen, meist feiner, weifser, gelber oder brauner Sand mit kleinen Steinen.

Am 36. Meridian zeigt die Küste der Ostsee eine rundliche Einbuchtung, die sogenannte Danziger Bucht, welche der Gestalt des oberschlesisch-polnischen Plateaus zwischen Weichsel und Oder merkwürdig genau entspricht. Man kann nun diese Danziger Bucht sich begrenzt denken durch eine Linie, die vom Leuchtturm von Rixhöft bis zu dem von Brüsterort gezogen ist. Das Feuer des ersteren ist 22 Seemeilen weit sichtbar, das des letzteren 20. Mitten zwischen beiden Feuern bleibt eine dunkle

Stelle in der Bucht, da das Helaer Feuer südlich von dem Rixhöfter auch nur 17 Seemeilen und das von Brüsterort südlich gelegene Pillauer Feuer nur 14 Seemeilen weit zu sehen ist.

Der Charakter der preuſsischen Seeküste wird durch die Haffs bestimmt. In meiner Arbeit über Pommern habe ich die Entstehung der Haffs besprochen und gehe deswegen hier nicht näher darauf ein.

Zwei Haffs sind hier zu bemerken: das frische und das kurische Haff. Das erstere wird gebildet durch den Erguſs von Weichselarmen, ferner von der Passarge, dem Frisching und dem Pregel; das zweite wesentlich durch den Memel oder Niemen. Vom Meere werden die Haffs durch die frische und die kurische Neerung getrennt. Das gröſsere und tiefere Haff ist das kurische. Während nämlich das frische nur an einer einzigen kleinen Stelle 6 Meter tief ist, hat das kurische eine ganze Reihe solcher Stellen. Das Wasser in beiden Haffs ist brakig. Das 29 Qu.-Meilen groſse kurische Haff steht mit der Ostsee durch das Memeler Tief in Verbindung und wird von ihr durch die kurische Neerung getrennt. Kleiner ist das frische Haff, nur 15 Qu.-Meilen groſs. Demzufolge ist die kurische Neerung — 13 Meilen — länger als die frische Neerung, die sich nur 8½ Meile erstreckt. Der Name Neerung ist schwer zu erklären: nach einigen sei er ein deutsches Wort und bedeute Niederung; nach anderen müſste er aus dem Slavischen oder Preuſsischen gedeutet werden.

Fassen wir Neerung als Niederung, so stimmt das nicht recht mit der Wirklichkeit überein, denn ein groſser Teil der Neerungen besteht aus Hügelreihen von Sand, also aus Dünen. Nur wenige Stellen in den Neerungen bilden grüne Oasen; so ist eine der schönsten auf der kurischen Landzunge die Gegend um das Dorf Rositten. Fast zwei Drittel der ganzen Küste von Preuſsen, die 50—60 Meilen lang ist, werden von Dünen geschützt, die nicht über 100 Fuſs hoch sind. 10 Meilen der Küste sind hohes Steilufer, das übrige Bruchland. Es liegen diese Bruchländer oder Torfmoore auf einer Unterlage von Seesand, und in ihnen befinden sich kleine Hochflächen aus Sand, Lehm oder Mergel. Die Dünen umsäumen also eine niedrige Küste und zwar in drei Formationen, von denen die beiden älteren früher durchweg waldbedeckt waren und es auch meist jetzt noch sind. Da der Nordwestwind an der Küste vorherrscht, so sind die Nordostdünen die höchsten und gefährlichsten. Am Anfange des 18. Jahrhunderts wurde der Dünenwald vielfach beseitigt und dadurch die Auflösung der Dünenformation herbeigeführt. Die Dünen begannen, da sie des Haltes der Wurzeln beraubt waren, sich zu verändern, zu wandern. Seit 1795 fieng man an die Dünen durch Anpflanzungen zu befestigen; man säete Sandroggen, Sandrohr, Sandhaargras und Strandhafer; darauf Kiefern und Birken. Weil

der Wald zum Schutze dienen und nicht Nutzholz liefern soll, so paſst Gehölz besser als Hochholz, am besten Kiefer und Birke. Erstere hat eine starke Schacht- und viele Seitenwurzeln und festigt dadurch sehr den Boden. Von den Birken paſst hierher die Weiſsbirke, die frischen Sandboden liebt. Da sowohl die schwarze als auch die weiſse Erle viele Wurzeln treibt, die bis drei Fuſs gehen und sich auch an der Oberfläche reichlich verbreiten, so pflanzt man sie hier vielfach, ebenso Zitterpappeln und Weidenarten. —

Zwischen der ersten und zweiten Dünenreihe liegt oft Torf. Wo sich Waldboden gebildet hat, ist er 1—3 Fuſs hoch und von verschiedener Güte.

Die Provinz erhält ihre eigentliche Charakteristik durch den Teil der Seeenplatte, der ihr angehört. Sie liegt zwischen der Weichsel und dem Memel; letzteren allerdings berührt sie nicht da, wo er zwischen Grodno und Kowno den Höhenzug durchbricht, sondern die Grenze trifft ihn bei Schmalleningken da, wo der Fluſs schon Tiefland durchströmt. Der Höhenzug besteht aus Plateaustufen, von denen die oberste etwa 18 Meilen breit und von Seeen erfüllt ist. Da die Platte aus Sand und Lehm besteht, so sickert aller Orten das Wasser durch den Sand und bleibt auf dem Lehm stehen. So bilden sich in den Thälern und und am Fuſse des Zuges überall Seeen und Sümpfe. Es wird berichtet, daſs früher die Zahl der Seeen viel gröſser gewesen sei als heute; noch im 16. Jahrhundert will man 2000 gezählt haben, von denen jeder mehr als 7 Hufen Flächeninhalt maſs. Sicher ist es, daſs viele abgelassen und in gute Wiesen und Kornfelder verwandelt sind.

Der Höhenzug streicht von Nordost nach Südwest.

Nahe der östlichen Grenze südlich von Goldapp bei Friedrichswalde hat er über 1000 Fuſs Meereshöhe; westlich bis gegen die Alle hin ist er unter 600 Fuſs hoch, von da bis Thorn unter 400 Fuſs. Man kann also drei Stufen von Osten nach Westen unterscheiden.

Im Süden liegt dem östlichen höchsten Teile des Plateaus eine Stufe vorgelagert, über welche man in die Tiefebenen des Bobr (Biberflusses) und Narew hinabsteigt. An der Nordgrenze dieser Stufe befindet sich der Spirdingssee in einer Meereshöhe von 425 Fuſs. Im Norden des Plateaus fehlt eine so deutlich ausgeprägte Vorstufe. Bei Elbing erstreckt sich das Plateau bis ans frische Haff, und dort steigen die Trunzberge zu einer Höhe von 640 Fuſs auf. Abgesondert liegt bei Königsberg der Galtgarben 390 Fuſs hoch.

Auf der Höhe der Seeenplatte ist die Wasserscheide zunächst swischen dem Narew und dem Pregel zu suchen. Da sammelt sich das Naſs in den groſsen Becken des Mauer-, Löwentiner- und Spirdingssees und strömt aus diesen Behältern nach Süd und Nord.

Südlich von der höchsten Erhebung um Goldapp liegt das alte Sudauerland, welches jetzt zum grofsen Teil von polnisch redenden Leuten, den protestantischen Masuren, bewohnt wird. Entsetzlich arm ist die Gegend und doch voll hochpoetischer Reize. Auf der Höhe ist es rauh, der Boden steril und in manchen Gegenden so von Kalksteinbrocken bedeckt, dafs der Ackerbau kaum lohnt und man kaum das zweite Korn gewinnt. Die Thäler sind feucht und sumpfig, so dafs der Ackerboden sich an den Bergabhängen hinzieht. Die Bewohner leben in grofser Armut in elenden Hütten mit ihrem Vieh in süfser Gemeinschaft; Kartoffeln bilden die Hauptnahrung; aber der Menschenschlag ist gutmütig und fleifsig, fast alle sind sie Holzdiebe und Pascher, kühne Männer und gute Soldaten, die den Wolf und den russischen Grenzkosaken jagen. Es wird einem wohl und das Herz wird weit, wenn man die 13 Meilen lange harzduftende Tannenöde um Johannisburg durchfährt oder im Winter bei klingender Kälte neun Meilen weit über die Krystallfläche des Spirding dahinsaust. — Die kleinen mageren zottigen Pferdchen, die Kunter, sind unermüdlich und ebenso wenig verwöhnt wie ihre Herren. Die Wildnis aber fesselt das Herz des Menschen, und die Masuren leiden an Heimweh ebenso sehr wie der Schweizer. Der geistige Mittelpunkt dieses Landes ist Lyk, terrassiert auf einer Anhöhe gelegen, zu seinen Füfsen ein schmaler See. In ihm findet sich eine Insel und darauf ein altes Schlofs. Lyk ist Gymnasialstadt. Wonniglich liegt der Ort da und ebenso schön wie Nikolaiken, Rhein und Lötzen. —

Westlich von Masuren, wo die Passarge entspringt und die zur Weichsel fliefsende Drewenz, erstreckt sich das sogenannte Hocker- d. h. Höheland. Von ihm, von Osterode herab, verbindet ein Kanal den Geserich, Drewenz und Drausensee und dadurch wird diese fruchtbare Höhe dem Produktenhandel erschlossen. Dieser oberländische Kanal ist 23 Meilen lang und dadurch berühmt, dafs die Kähne auf gewaltigen Wagen über eine schiefe Ebene hinweg aus den tiefer gelegenen Seeen in die höheren befördert werden. Diese Anlage ist eine sehr merkwürdige und mufs als eine bedeutende Leistung der Wasserbaukunst angesehen werden.

Die Gegend am Drausensee ist eine der am frühesten bekannt gewordenen. Der Reisende Wulfstan erzählt in dem oft genannten Berichte, welchen er dem Könige Aelfred d. Gr. von seinen Zügen abstattete, dafs er in den Ilfing gefahren und auf ihm nach Truso gekommen sei. Dieser Ort habe an dem See gelegen, dem der Ilfing entströmte, also am Drausensee. Früher ist dieser See bei weitem gröfser gewesen als heute. Er ist jetzt bedeckt von einer solchen Fülle der schönsten Wasserpflanzen, dafs nur ein schmales Fahrwasser für kleine Kähne frei ist. In diesem Gewirre von Wasserbinsen, Seerosen oder Mummeln, Rohr-

kolben, Wasserlinsen, Wassersternen, Sichelkraut, Wasserschierling und Pfeilkraut nisten unzählige Wasservögel. Dahin kommen wilde Gänse, Enten und Schwäne, Schwimmvögel, Kormorane und Steifsfüfse und bieten sich dem Jäger als beliebte Jagdobjekte dar, denen zum Teil in ähnlicher Weise nachgestellt wird, wie es Moengall nach der Schilderung Scheffels auf dem Bodensee that. Hier am Drausensee und bei Elbing tritt der Höhenzug bis ans frische Haff und scheidet die Weichsellandschaften von dem Osten.

Die tiefsten Stellen hier im Osten sind die Niederungen der Memel, welche bei weitem nicht so fruchtbar sind wie die an der Weichsel. Zwischen Rufs und Gilge und um den Nemonin erstrecken sich viele Wiesen, welche aber oft so schwer zugänglich sind, dafs das Heu nur auf dem Eise weggebracht werden kann. Auf manchen kann das Vieh wegen der Stechfliegen nicht weiden. Dort finden sich in den Kreisen Labiau, Heydekrug und Memel grofse Moosbrüche. Der umfangreichste von ihnen liegt im Kreise Labiau und enthält 30,000 Morgen. Von den Rändern steigt er in der Mitte bis zu 20 und 25 Fufs. Obenauf befindet sich eine Torfmoosschicht von 6—32 Fufs Mächtigkeit, die nach unten in losen Torf übergeht. Dieser nimmt in der Tiefe zu und ist fast unergründlich. —

Die Memel gehört nur zum teil, nämlich wesentlich mit ihren Mündungsarmen in den Kreis unserer Betrachtung. Diese Gegenden interessieren wohl besonders den Naturhistoriker, denn aufser anderen Merkwürdigkeiten finden sich dort östlich von dem Rufs im Forstrevier Ibenhorst am kurischen Haff noch Elche.

Wir sind von dem Hochplateau zu der einen tiefsten Stelle Preufsens, zu den Memel-Niederungen, heruntergestiegen und wenden uns nun sofort zu der anderen, zu den Weichselniederungen. —

Da die Tiefebene zwischen den beiden sogenannten uralischen Höhenzügen von Osten nach Westen an Meereshöhe abnimmt, so fliefsen die Ströme in der Hauptrichtung von Südost nach Nordwest. Die Weichsel ist nun nach einer sehr wahrscheinlichen Hypothese in früherer Zeit nach Westen geflossen und zwar in dem Thale, in welchem jetzt Netze und Warthe strömen. Allmählich zwangen sich häufende Sandmassen den Hauptstrom zu einer Wendung nach Norden. Wo er einst geflutet, ist später der Bromberger Kanal gegraben worden. Wie der Unterlauf des Nil zwischen zwei Bergketten sich hinzieht, so der der Weichsel zwischen zwei Hügelketten, welche aber vielfach gröfsere Naturschönheiten darbieten als jene zerfressenen kahlen Sandsteinwände der Libyschen Kette. Schöne Wälder bedecken die Hänge der Berge, und freundliche Orte schauen herunter in die fruchtbare Tiefe.

Dort, wo die Weichsel ihren Lauf ändert, bildet sie eine Nase und umfliefst eine 200 Fufs hohe Vorstufe des Hockerlandes, die von der Drewenz und Ossa abgegrenzt und das Kulmer-Land genannt wird. Dort hatten sich Wenden und Polen angesiedelt. Da die heidnischen Preufsen sie belästigten, so riefen die Herzöge von Masuren zum Schutze den deutschen Orden hierher und schenkten ihm dieses Land. Eine Meile vom jetzigen Thorn lag die erste Ansiedelung der Ritter, Vogelsang genannt; bald darauf wurde Thorn eine deutsche Stadt. Inmitten polnischer Umgebung blieb sie deutsch und hat ihre Mission stets treulich erfüllt. Nirgends, in keinem Geschichtswerke, ist das besser behandelt als in Gustav Freytags Ahnen; einmal in den Brüdern vom deutschen Hause, dann in Markus König und zuletzt in den Geschwistern. Eine Reihe deutscher Adelsgeschlechter hatte in Thorn seinen Sitz, so die von Essen, die Rhode, die von der Linden, von Waldau und viele andere. Die Stadt gehörte zum Hansabunde und war mit Danzig und Elbing für die preufsischen Städte tonangebend. Als der Orden mit seinen Unterthanen in Zwist geriet, trat Thorn entschieden gegen ihn auf und liefs sich durch den dämonischen Hans von Baysen zu der Allianz mit Polen verleiten. Dort wurde der bekannte Frieden i. J. 1466 abgeschlossen, der diese Lande so tief unglücklich gemacht hat. Anfangs war das Königliche Preufsen nur durch Personal-Union an Polen geknüpft; 100 Jahre später brachen die Polen mit roher Gewalt ohne jedes Recht die beschworenen Verträge und machten Preufsen zu einem Teile von Polen. Statt der deutschen Kultur, die der Orden so sorgsam gepflegt hatte, verbreitete sich polnische Wirtschaft, und Verfall trat aller Orten ein.

Es ist diese Stadt auch heute noch ein interessanter Vorposten der deutschen Welt gegenüber der slavischen Unkultur. Von hier aus wandte sich der Strom der ersten Ansiedler dem Laufe des Wassers folgend nach Norden. Die nächste Ordensgründung wurde die Stadt Culm, am Rande des Höhenzuges gelegen, da, wo die Höhe an das Weichselthal stöfst und die Produkte beider Bodengestaltungen leicht zu haben sind. Diese Lage der Stadt erinnert an ähnliche Vorkommnisse; so ist im Ditmarschen Heide und Meldorf da gebaut, wo Geest und Marsch, so Mecca und Medinah da, wo Wüste und fruchtbares Küstenland einander begrenzen. Das Wort Culm bedeutet Höhe und findet sich in manchen Umformungen vor, so Chlum, Gollen etc. Die Stadt gewann eine gewisse Wichtigkeit Ende vorigen Jahrhunderts dadurch, dafs Friedrich d. G. dorthin ein Kadettenkorps verlegte. In diese Anstalt brachte man Söhne der polnischen Schlachtschitzja und erzog an ihnen tüchtige Soldaten und gute Preufsen. Dafs der kleine kassubische und polnische Adel Westpreufsens so bald civilisiert wurde, verdankt man wesentlich diesem Institute. — Weiter stromabwärts folgt dann Graudenz Stadt und

Festung. — Der Name Graudenz oder Grodno heifst Waldwildnis. Eine solche trennte hier das Culmerland von Pomesanien. Dies Culmerland wird von Ossa und Drewenz umschlossen. Bei der Besiedelung kamen viele Leute aus der Magdeburger Gegend hierher, vorzugsweise unter Burchard VI, dem Burggrafen von Magdeburg, der dem Hause der Querfurter Grafen entstammte. Deshalb erhielten die Bewohner von Culm in ihrer Handveste wesentlich Magdeburgisches Recht, und viele Neugründungen wurden in derselben Weise ausgestattet. —

Wenn man die Ossa überschreitet, kommt man in das Land Pomesanien. Bei der Unterwerfung dieser Gegenden half besonders der Marggraf Heinrich der Erlauchte von Meifsen, ein tüchtiger Fürst, den der Ertrag seiner Bergwerke im Erzgebirge reich gemacht hatte. Nicht allein brach er die Burgen der Preufsen, sondern er rüstete auch Schiffe aus, die auf der Weichsel und dem Haff gebraucht wurden. So gründete der Orden an einem Nebenflüfschen der Weichsel, an der Liebe, Marienwerder, zu Ehren unserer lieben Frau. Wunderbar schön liegt diese Stadt! Sie ist auf dem Abhange des Höhenzuges so gebaut, dafs die letzten Pfeiler des alten Ritterschlosses in die Niederung herabreichen und im Frühlinge von den austretenden Gewässern der Weichsel umspült werden.

In Marienwerder steht ein stolzer Dom, der heute würdig restauriert ist. Von dort stammt die einzige Heilige, welche dem preufsischen Boden entsprossen ist, nämlich die heilige Dorothea. Unterhalb Marienwerder teilt sich die Weichsel bei der Montauer Spitze und beginnt ihre Deltabildung, nachdem sie $22\frac{3}{5}$ Meilen ohne Teilung dahin geflossen ist. Bis dahin beträgt die Breite ihres Flufsbettes ca. 50—120 Ruten. Das Strombett besteht aus Sand, die Ufer wechselnd aus Sand und Thon. Jetzt hat man die Einmündung der Nogat an der Montauer Spitze geschlossen und nördlich davon Nogat und Weichsel durch einen Kanal verbunden. Dadurch bewirkt man, dafs die Weichsel zwei Drittel von dem vorhandenen Wasser bekommt und die Nogat das Übrige. Bei der Montauer Spitze beginnt also das Weichsel-Delta, welches noch von mehreren Armen und Kanälen durchflossen wird. Bei Elbing findet sich ein Nebenarm der Weichsel, der aber sehr versandet. Um nun eine direkte kürzeste Wasserverbindung zwischen Danzig, Elbing und Königsberg herzustellen, grub man einen Kanal über Tiegenhoff und benutzte dazu das Flüfschen Tiege.

Der Kanal ist aber für Dampfschiffahrt nicht eingerichtet. Von der Montauer Spitze über Dirschau bis zum Danziger Haupt strömt die Weichsel ungeteilt; dort spaltet sie sich in zwei Arme, von denen der eine in das frische Haff, der andere in die Danziger Bucht geht. Zwischen den verschiedenen Armen des Flusses liegen die fruchtbaren Werder oder Niederungen. So

erstreckt sich zwischen Weichsel, Nogat und frischem Haff das 10 Qu.-Meilen grofse Marienburger-Werder, auf dem rechten Nogatufer befinden sich das kleine Marienburger- und das Elbinger-Werder, $4^1/_2$ Qu.-Meilen betragend. Das Danziger Werder mifst $5^1/_2$ Qu.-Meilen.

Als der Orden weichselabwärts dringend bis hierher gekommen war, wandte er sich nach Osten, und längere Zeit dauerte es, ehe er dieses Delta bewohnbar machte. Man schreibt ein Hauptverdienst bei der Trockenlegung dem Landmeister Meinhard von Querfurt zu. Gegen Ende des 13. Jahrhunderts waren die Gewässer durch Dämme und Deiche eingeschränkt und reguliert. Diese Arbeit war recht schwierig, denn es liegen die nördlichen Teile dieser Werder bis 8 Fufs unter dem mittleren Wasserstande des Flusses.

Um dies Land zu entwässern, benutzte man holländische Windmühlen, welche das stagnierende Wasser durch ihre Schaufelräder weiter förderten. Seit 1856 gebraucht man dazu Dampfmühlen. — So ist denn nun dort ein Landstrich gewonnen, der voll der gröfsten Reize ist. Nichts schöneres, als wenn man im Hochsommer auf dem festen Lehmboden dahinfährt in den schmalen Wegen, welche die langen Dörfer durchziehen. Da liegt jeder Bauernhof vom andern getrennt inmitten blühender Gärten; die Bienen summen — Stille ruht auf der Gegend, so wie Klaus Groth das unnachahmlich in seiner Schilderung aus der Marsch dargestellt hat.

Im langen Korn verschwinden fast die Pferde,
Die Köpfe sieht man nur, dahinter Menschen,
Als schwömmen sie auf einem See von Weizen.

* * *

Im Hof ist Schatten unterm Apfelbaum;
Der wächst hier hoch, wie auf der Geest die Buchen,
Und Kraut und Unkraut wachsen frei umher.
Da ist kein Fleckchen, nicht ein Streifen Land,
Das saftig grüne Kräuter nicht bedeckten,
Wie weiche Teppiche vom schönsten Sammet;
Das rankt aus Gräben, läuft am Wasser hin,
Drängt sich um Bäume, Thor und Zaun und Mauern,
Und wächst hinein — bis in die Seitenthür.

* * *

Anders ist es im Herbst und Frühling — alles voll Nebel und Dunst und der Lehmboden grundlos, so dafs dann auf den Dämmen der Hauptverkehr herrscht.

Und im Winter deckt eine Eisfläche oft meilenweit die Wiesen, so dafs, wie in Holland, der Verkehr auf Schlittschuhen beliebt ist.

Um diese Landstriche trocken zu legen, hat man Niederländer herbeigezogen. Diese Ansiedler mufsten mit dem gefährlichen Strome, der Weichsel, alljährlich harte Kämpfe bestehen und befanden sich in steter Gefahr im Frühlinge bei einem Dammbruch durch Überschwemmung Hab und Gut und Leben zu verlieren. Solche Leute konnten nicht hörig sein; sie mufsten frei auf freiem Erbe sitzen. Daraus erklärt es sich, dafs sich hier wie in Ditmarschen keine Rittergüter sondern nur Bauernhöfe finden. Für ihre gefährdete Existenz aber werden die Besitzer durch die üppige Fruchtbarkeit des Landes reichlich entschädigt. Auf den trockeneren Stellen gedeiht der üppigste Weizen und an den niederigeren das saftigste Gras.

Von dem Reichtum dieser Landstriche weifs die Ordenssage viel zu erzählen.

Besonders gefährlich ist der Eisgang auf der Weichsel. Der Flufs strömt nämlich in seiner Hauptrichtung von Süden nach Norden. Wenn nun im Süden warmes Wetter eintritt und von allen Bergen und aus allen Wäldern die Wässerlein in die Weichsel rauschen und ihr Bett anfüllen, dann kann die Wassermasse oft nicht ins Meer abgeführt werden, weil der nördlich liegende Unterlauf noch zugefroren ist. Ist dann irgend eine Stelle des Dammes dünn, dann bricht sich das Wasser dort Bahn. So rifs im Jahre 1840 die Weichsel beim heutigen Neufähr die Dünen entzwei und bildete da einen neuen Hafen, wo schon Napoleon I. die Anlage eines solchen projektiert hatte.

Als nun das Weichseldelta trocken gelegt war, da entstand an der Nogat das Ordenshaus Marienburg, dieses herrliche Bauwerk des Mittelalters. Von der Weichsel aus ostwärts dringend eroberte der Orden die Küste des Haffs; er unterwarf mit Hilfe Ottokars von Böhmen das Samland und eroberte Tuwangste, welches zu Ehren Ottokars seitdem Königsberg genannt wurde.

Die Küste des frischen Haffs hat sich seit der Zeit vielfach verändert und zwar durch die Anspülungen der einmündenden Flüsse. Auch sind die Beziehungen der dort liegenden Orte nicht immer dieselben geblieben, da die Handelsstrafsen vom Meere her sich mehrfach umgestalteten. So befand sich die Meerenge, durch welche das Haff mit der Ostsee verbunden war, anfangs gleich unter dem Berge, auf dem das Schlofs Lochstädt stand. Sie war tief und räumlich, wurde aber im Jahre 1311 oder 1393 durch drei im Herbst wütende Stürme gänzlich versandet, doch soll man noch jetzt mit Leichtigkeit Spuren des Kanals entdecken können.

Die zweite Öffnung entstand dem Schlosse Balga gegenüber mit einer Tiefe von 15 Ellen, versandete aber auch bald. Zum dritten Male wurde eine Öffnung bei dem Dorfe Alt-Pillau gerissen; auch sie wurde bald wieder mit Sand gefüllt, da die Danziger eifersüchtig auf den Handel der Königsberger die Öffnung

mit Steinen und versenkten Schiffen verstopften. Im Jahre 1474 verband sich das Haff bei der Stadt Pillau zum vierten mal mit der Ostsee, und dieses Tief ist bis auf den heutigen Tag geblieben. Der Geburtstag des Pillauer Tiefs ist der 6. Januar. Auch diese Öffnung wollten die Danziger verschütten; doch hinderte sie daran der Hochmeister von Preufsen. Das frische Haff erweitert sich bedeutend bei der Pregelmündung; hier hat das feste Land noch zur Ordenszeit viel verloren. Seit dem Jahre 1510 ist das Pillauer Tief fahrbar. Dort legte der erste Herzog von Preufsen Albrecht eine Schanze an, welche Gustav Adolf erweiterte. Es lag vor der Festung ein schöner Laubwald. Da aber im Jahre 1657 durch diesen die Schweden bis zur Festung drangen, um sie zu überraschen, so liefs der Generalmajor Pierre de la Cave denselben niederhauen. Seitdem wanderten die Dünen und überstreuten die schönen Wiesen an der Festung. Diese liefs Friedrich d. G. im Jahre 1770 eingehen, und erst nach seinem Tode wurden sie 1790 aus dem Sande gegraben. Zwischen dem frischen und kurischen Haff springt die Küste vor, und diese samländische Küste ist berühmt als reicher Fundort für Bernstein. Von Pillau bis Brüsterort spült ihn namentlich nach stürmischen Tagen das Meer in Fülle ans Land.

Ich will hier nicht entscheiden, ob der Name Brennstein oder Berenicestein bedeute, auch nicht die Hypothesen alle aufzählen, durch welche man die Entstehung desselben zu erklären versucht hat. Nur das kann ich sagen, dafs die Untersuchungen darüber zu den interessantesten Kapiteln der Naturgeschichte gehören. Nicht allein das Meer wirft dies Harz ans Land, sondern man findet es auch im festen Boden und hat sogar im Samland bergmännisch darauf gebaut. Weiter zog der Orden bis gen Memel und sicherte sich erst die Küste. Allmählich drang er in das Innere des Landes vor. Man kann sehr gut eine mehrfache Reihe von Städteanlagen unterscheiden. Zuerst eine Reihe Küstenstädte: Danzig, Elbing, Frauenburg, Braunsberg, Heiligenbeil, Brandenburg, Königsberg, Memel. Die meisten dieser Orte liegen nicht unmittelbar an der Küste, sondern in einiger Entfernung von ihr, und zwar waren dabei verschiedene Verhältnisse mafsgebend. Bis Danzig und Königsberg z. B. können kleinere Seeschiffe auf der Weichsel und dem Pregel gelangen, und aufserdem sind beide Städte so erbaut, dafs sie sich auf der Grenze der Höhe und Niederung befinden und die Produkte beider Gegenden verwerten. Dasselbe trifft bei Elbing, Frauenburg, Braunsberg und Heiligenbeil zu.

Später als diese Orte gründete der Orden auf den Vorterrassen des Höhenzuges Pr. Eylau, Pr. Friedland, Heilsberg und andere Orte, die unter ähnlichen Bedingungen entstanden sind, wie die Städte Huesca, Pampelona etc. auf den südlichen Terrassen der Pirenäen. So stieg der Orden von Stufe zu Stufe

auf die Höhe des Landrückens, den er im 14. Jahrhundert mit Burgen und Städten befestigte. Und ebenso umzäunte er sein Gebiet im Süden.

Gegen Osten schützte der Orden das Land durch die Burgen Tilsit, Ragnit und Insterburg, welche den natürlichen Weg begrenzen, der im Thale der Inster vom Pregel zur Memel führt. Von Insterburg südwärts am Fufse des Landrückens erhebt sich Nordenburg, auf dem Plateau Angerburg, Lötzenburg, Eckersberg am Spirdingsee und Johannisburg. Diese alte Grenze des Ordenslandes war durch Gräben und Verhaue geschützt, durch welche nur hier und da Wege führten. Von hier aus nach Osten erstreckte sich die weite littauische Waldwildnis.

Auf der weiten Fläche, die wir eben durchwandert haben, wohnten also die alten Preufsen, deren nachweisbare Reste bis ins 16. Jahrhundert noch im Samlande mit eigener Sprache zu finden waren. Seitdem ist die Sprache als lebende ausgestorben, und man weifs nur von einigen Familien, wie den Perbandt und Kalneinen, dafs sie von den Ureinwohnern abstammen. Der Orden brachte Ober- und Niederdeutsche hinein, die Hohenzollern ebenso, und so entstand ein Gemisch von Nationalitäten. Im Westen an der Weichsel wohnen Kassuben und Polen, im Süden Masuren, im Osten und Nordosten Littauer und zwischen allen Deutsche. —

Es ist kein Wunder, dafs sich das Deutschtum hier anders gestaltet hat als in Pommern und in der Mark und vielfach zu diesem im bewufsten Gegensatz steht. Der Altpreufse ist poetischer als die Bewohner der genannten Provinzen; in ihm klingt und singt eine Ader der Volkspoesie, wie sie so wunderschön aus den litauischen Dainos tönt. Er ist vielfach leichtlebiger und zugänglicher in seiner breiten Herzlichkeit als der zugeknöpftere Märker und der sauertöpfische Pommer; in ihm findet sich viel vom polnischen Gesellschaftstalent, von jener slavischen Stimmung, in der man bald bis zum Tode betrübt ist, bald zu den Sternen aufjauchzt. Darum hafst er die enge, kleinstädtische Schulmeisternatur der germanisierten Lausitzer, Meifsner und Osterländer, und die Fürsten- und Klosterschulen fanden da nie günstigen Boden. Aber dort ist die Heimat des kategorischen Imperativs, dort lebte Rohde und Kalkstein, die dem grofsen Kurfürsten trotzten, dort der Graf Dohna, der Friedrich Wilhelm I. gegenübertrat. Aber die preufsischen Junker fochten bei Pr. Eylau und Pr. Friedland, und die altpreufsischen Herren dienten dem Korsen nicht und zeigten sich im Jahre 1813 vor allen opferwillig. Merkwürdige Gegensätze im Volkscharakter! Ein reiches Leben voller Eigentümlichkeit, von dem zwar Bogumil Goltz manch schöne Schilderung geliefert, welches aber noch keinen Klaus Groth oder Fritz Reuter gefunden hat.

Berlin. Prof. Dr. R. Fofs,
Direktor des Luisenstädtischen Realgymnasiums.

2. Der Schulstreit in Elsafs-Lothringen.

In Elsafs-Lothringen hat der Erlafs des Statthalters von Manteuffel, durch welchen eine Kommission von medizinischen Sachverständigen zur Beratung und Begutachtung der für die gesunde Entwickelung der Schüler nachteiligen Einflüsse der höheren Lehranstalten berufen worden, und die Veröffentlichung dieses Gutachtens selbst in der pädagogischen Welt eine grofse Erregung hervorgerufen, die sich auch in einer gröfseren Anzahl langer Zeitungsartikel wiederspiegelt, welche in der „Strafsburger Post“ erschienen sind. Mit grofser Lebhaftigkeit und Entschiedenheit hatte sich zunächst der frühere Ministerschulrat der Reichslande, Dr. Baumeister, gegen das ärztliche Gutachten gewandt, welches er als eine schwere Anklage gegen seine mehr als 10jährige Verwaltung des reichsländischen Schulwesens zurückwies. Von allen dort erschienenen Artikeln hat aber die meiste Beziehung zu der von uns in den Vordergrund zu stellenden Realschulfrage ein Aufsatz von Dr. Gerhard, Direktor des Realgymnasiums in Gebweiler. Er ist in No. 240 der „Strafsburger Post“ erschienen und lautet:

Ein Wort der Erwiderung auf die Beleuchtung des ärztlichen Gutachtens über das höhere Schulwesen Elsafs-Lothringens durch Herrn Ministerialrat z. D. Dr. Baumeister.

Von Dr. Gerhard, Direktor des Real-Gymnasiums in Gebweiler.

Die beiden im Ersten und Zweiten Blatte der No. 202 der „Strafsburger Post“ enthaltenen Artikel Baumeisters tragen durchaus den Charakter einer persönlichen Abwehr an sich, als ob in dem ärztlichen Gutachten ein Angriff gegen die frühere Schulverwaltung enthalten sei. Einen solchen wird jedoch schwerlich jemand, der dasselbe unbefangen nach dieser Richtung prüft, darin entdecken können. Baumeister hat sich um die Begründung und Entwicklung unseres höhern Schulwesens bleibende Verdienste erworben. Dasselbe braucht, so wie es heute dasteht, den Vergleich mit dem irgend eines andern Staates nicht zu scheuen. Dafs dieses Resultat unter schwierigen Verhältnissen in dem kurzen Zeitraum von 11 Jahren erreicht worden ist, gereicht Baumeister gewifs zur Ehre und ist ein beredtes Zeugnis für seine Tüchtigkeit als Schul- und Verwaltungsmann. Auch wird es ihm niemand zum Vorwurf machen wollen, dafs er — abgesehen von einigen notwendigen Concessionen an das Französische — die preufsischen Schuleinrichtungen in das Reichsland über-

tragen hat. Es war dies sogar unter den gegebenen Verhältnissen das einzig Richtige und Mögliche. Anderseits ist wiederum nicht zu leugnen, dafs das preufsische wie das deutsche Schulwesen überhaupt, so hoch es auch im allgemeinen steht, an gewissen Mängeln leidet, die sich je länger desto mehr in den weitesten Kreisen der Bevölkerung fühlbar gemacht haben. Die bedeutendsten dieser Mängel sind unzweifelhaft: das zwischen der körperlichen und geistigen Ausbildung bestehende Mifsverhältnis und die Zweiteilung der höheren Schulen in realistische und humanistische. Der ersterwähnte Übelstand erwächst teils aus einem Übermafs an Unterrichtsstunden und häuslicher Arbeit teils aus der allzu geringen Berücksichtigung, welche bisher den für eine allseitig gesunde Entwicklung des Körpers erforderlichen Einrichtungen und Übungen zuteil geworden ist. Seit der Arzt Lorinser 1836 in seiner allgemeines Aufsehen erregenden Schrift „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" die Überbürdungsfrage angeregt hat, ist dieselbe nicht wieder von der Tagesordnung verschwunden.

Lorinsers Bestrebungen scheiterten an dem hartnäckigen Widerstande der Vertreter der Schule, welche das Vorhandensein der Überbürdung bestritten und zum teil heute noch bestreiten. Nachdem der Kampf in dieser für das nationale Leben so hochwichtigen Angelegenheit eine Zeit lang geruht hatte oder doch nur lässig geführt worden war, ist er in neuester Zeit wieder heftiger entbrannt. In ärztlichen Versammlungen, in Parlamenten, in politischen, medizinischen und pädagogischen Zeitschriften sind die gesundheitsschädlichen Einrichtungen unserer Schulen und besonders die in erschreckender Weise zunehmende Kurzsichtigkeit nachdrücklich hervorgehoben worden. Ja, es sind sogar Vereine zum Schutze der Gesundheit der Schuljugend ins Leben getreten. Eine gründliche Abhilfe der bestehenden Übelstände war jedoch erst dann zu erwarten, wenn die Regierungen und obersten Schulbehörden die Sache in die Hand nahmen. Zu den bleibenden Verdiensten, die sich unser Statthalter als Soldat und als Staatsmann erworben hat, wird die Nachwelt gewifs — und nicht in letzter Reihe — das zählen, dafs er hier die Initiative ergriffen hat. Und, wie mir scheint, hat er ganz den richtigen Weg eingeschlagen. Über das Mafs der geistigen Anstrengung, welches ohne Schädigung der körperlichen Gesundheit zulässig ist, und über das, was zu geschehen habe, um die Ausbildung des Körpers in ein richtiges Verhältnis zu der des Geistes zu setzen, darüber steht naturgemäfs das entscheidende Urteil zunächst den Ärzten zu. Erst nachdem diese Entscheidung getroffen ist, sind die Schulbehörden und die Vertreter der übrigen Schulinteressenten im Besitz der natürlichen und notwendigen Grundlage, auf welcher sie eine zeitgemäfse Umgestaltung des Unterrichtswesens in die Wirklichkeit über-

führen können. Die vom Statthalter berufene medizinische Kommission hat ihr Gutachten abgegeben, und dasselbe ist, soweit mir bekannt, bisher in den verschiedensten Organen der deutschen Presse nur in zustimmendem Sinne besprochen worden. Dr. Baumeister allein verwirft die Beschlüsse der Kommission ganz und gar und führt als Grund dafür hauptsächlich die Unausführbarkeit derselben an. Auch der Referent der letzten Versammlung des niederrheinischen Gesundheitsvereines, welche vor einiger Zeit in Dortmund tagte, ist der Ansicht, dafs die Vorschläge der Kommission noch lange in das Gebiet der frommen Wünsche gehören würden. Darauf läfst sich jedoch erwidern, dafs das, was für die Gesundheit unsrer Jugend, für die Erhaltung und Hebung der Wehrkraft unserer Nation notwendig erscheint, durchführbar sein mufs. Die Ausführbarkeit könnte ja doch höchstens an dem Widerstande solcher Leute, die über diesen Gegenstand ähnlich denken, wie Dr. Baumeister, scheitern. Dafs es deren in Deutschland nicht wenige gibt und dafs darunter sich auch sehr einflufsreiche Männer in Berlin befinden, das unterliegt wohl für jeden, der mit den einschlägigen Verhältnissen einigermafsen vertraut ist, kaum einem Zweifel. So mächtig aber auch dieser Widerstand sein mag, als mächtiger wird sich jedenfalls die Strömung der Zeit, welche entschieden für das Gutachten ist, erweisen. Bereits ist die Regierung des Grofsherzogtums Hessen dem Beispiele der reichsländischen gefolgt, indem sie ebenfalls eine Kommission zur Prüfung der Zustände in den höhern Schulen berufen will; bereits sind im Sinne des „Gutachtens“ gehaltene Petitionen an das preufsische Abgeordnetenhaus beschlossen, und es ist mit Sicherheit zu erwarten, dafs die angeregte Reformfrage bald auf der Tagesordnung aller deutschen Volksvertretungen stehen wird. Überdies bietet uns schon die Person unseres Statthalters eine gewisse Garantie dafür, dafs die von ihm vertretene Sache ausführbar ist.

Lassen wir uns darüber keine grauen Haare wachsen, sondern erwägen wir im folgenden nur noch kurz das Wie der Ausführbarkeit. Dabei soll zugleich die Möglichkeit der Erreichung des andern hohen Zieles, welches der Statthalter dem neuen Oberschulrat gesteckt hat, nämlich die thunlichste Wiederherstellung der Einheit der höhern Schule, nachgewiesen werden. Dafs zugunsten einer „dem Idealen zugewandten und die Ausbildung des Charakters fördernden“ Einheitsschule und zur Durchführung der Kommissionsbeschlüsse Opfer an „totem Wissen“ unvermeidlich sein werden, liegt auf der Hand. Welche Unterrichtsgegenstände sollen denn nun diese Opfer bringen?

An der Schwelle einer neuen Entwicklungsepoche der Menschheit, die wir das Zeitalter der Elektrizität nennen dürfen, stehend, möchten wir ohne weiters geneigt sein die toten Sprachen dafür in Anspruch zu nehmen. Wir möchten dazu um so mehr geneigt

sein, als ja allerdings der Unterricht in den alten Sprachen, wie er heutzutage auf den meisten Gymnasien betrieben wird, den Schüler mit einem wahren Ballast an totem Wissen beschwert. Es tritt eben leider der Inhalt vor der Form gar zu sehr zurück. Und dann kann man sich bei gerechter Beurteilung der Überzeugung nicht verschliefsen, dafs unsere heutigen Gymnasien vorwiegend Fachschulen für Philologen, nicht aber Anstalten sind, welche auf alle akademische Studien gleichmäfsig vorbereiten. Letzteres läfst sich freilich auch nicht von den Realgymnasien behaupten, wenngleich ich der Ansicht bin, dafs die Bildungsresultate derselben denen der Gymnasien durchaus gleichwertig sind. Dafür ist mir der vollgiltigste Beweis der, dafs es in den meisten Fällen den Abiturienten der Realgymnasien, welche sich dem Studium der Rechte oder der Medizin widmen wollten, gelungen ist sich das von den Gymnasien geforderte Wissen in den alten Sprachen in einem Jahre anzueignen und die Abgangsprüfung in denselben mit gutem Erfolge zu bestehen. Das ist eine Thatsache, welche in ihrer vollen Bedeutung bisher noch keineswegs gewürdigt worden ist. Das Plus des Gymnasiums in den alten Sprachen fällt also nicht so sehr ins Gewicht, und es dürfte nicht mehr als billig sein, dafs bei dem für die Ermöglichung der beabsichtigten Reorganisation zu bringenden Opfer die alten Sprachen zuerst in Anspruch genommen werden. Was die übrigen Lehrgegenstände betrifft, so können dieselben infolge des Löwenanteils, den die alten Sprachen am Stundenplan des Gymnasiums vorweg genommen haben, zumteil keinen Abbruch an der ihnen zugewiesenen Stundenzahl mehr erleiden. Dagegen wird das Realgymnasium als Gegenleistung für das vom Gymnasium zu bringende Opfer eine entsprechende Einbufse für die neuern Sprachen, die Mathematik und die Naturwissenschaften sich gefallen lassen müssen. Durch Verbesserung der Methode und durch Ausmerzung alles Überflüssigen wird man in weniger Zeit gleiches oder doch annähernd gleiches zu erreichen imstande sein. Dafs dies für das Lateinische möglich sei, hat Perthes in seinen Aufsätzen „Zur Reform des lateinischen Unterrichtes in Gymnasien und Realschulen“ nachzuweisen gesucht, und Lehrer, welche nach Perthes' Methode und seinen Lehrbüchern Jahre lang unterrichtet haben, behaupten, dafs man mit sechs Stunden wöchentlich recht gut auskommen könne. Das ist auch seit lange meine Ansicht, die sich in einer mehr als zwanzigjährigen Unterrichtsthätigkeit immer mehr zur Überzeugung herausgebildet hat. Werden aber sechs Stunden Latein als für alle Klassen hinreichend anerkannt, so ist eines der wesentlichsten Hindernisse, welche bisher der Wiederherstellung der Einheit der höhern Schule im Wege standen, beseitigt.

Das Griechische wollen manche aus dem Lehrplan der Einheitsschule der Zukunft (z B. Viehoff in der „Deutschen Revue“,

Oktoberheft) ganz gestrichen wissen. Dieser Ansicht kann ich mich durchaus nicht anschliefsen, schon allein aus dem Grunde nicht, weil die höhere Schule dann aufhören würde Vorbereitungsanstalt für das Studium der alten Philologie zu sein. Das darf sie aber auf keinen Fall; nur philologische Fachschule, wie das heutige Gymnasium, soll sie nicht sein. Eine genügende Vorbereitung für das altphilologische Studium, wenigstens eine der auf die übrigen akademischen Studien sicherlich gleichwertige, würde immer noch zu erzielen sein, wenn man den griechischen Unterricht erst in Obersecunda beginnen liefse und ihm für die noch übrigen drei Jahre je sechs Stunden wöchentlich zuwiese. Ein Obersekundaner ist bei dieser Stundenzahl imstande sich in einem halben Jahre das Notwendige aus der Formenlehre anzueignen, und im zweiten Halbjahr würde er im Anschlufs an die Lektüre der Anabasis die wichtigsten Regeln der griechischen Syntax bewältigen können. Es müfsten eben diese Regeln nicht systematisch eingetrichtert sondern aus der Lektüre selbst unter geschickter Anleitung seitens des Lehrers vom Schüler gefunden werden. In den beiden Jahren der Prima würde man noch ein gutes Stück Homer, Herodot, Thucydides etc. bewältigen können. Doch auf pädagogische Einzelheiten einzugehen ist hier nicht der Ort; ich wollte nur andeuten, dafs sich unter den angenommenen Verhältnissen eine genügende — wenn auch nicht so umfangreiche, als die bisherige — Vorbereitung auf das Universitätsstudium in den alten Sprachen erzielen läfst.

Die Verlegung des Beginnens des griechischen Unterrichts nach Obersekunda würde den ungeheuren Vorteil gewähren, dafs bis zur Erlangung des Zeugnisses für den einjährigen Dienst der Lehrplan für alle Schüler ein durchaus einheitlicher wäre. Derselbe würde dem der jetzigen Realprogymnasien fast vollständig entsprechen, also auch das Englische von Untertertia an mit drei wöchentlichen Stunden aufnehmen. In einem Zeitraum von drei Jahren würde sich der Schüler im Englischen ziemliche Sicherheit in der Aussprache und Rechtschreibung, einige Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache und die besonders schätzenswerte Fähigkeit, englische Schriftsteller selbständig zu lesen, aneignen können. Die Schätze der englischen Litteratur wären ihm erschlossen, und das allein ist für jeden Gebildeten, welchen Beruf er auch erwählen und in welche Lebensstellung er auch gelangen möge, von grofser Bedeutung. Überdies ist bei dem stetig zunehmenden internationalen Verkehr die Kenntnis der englischen Sprache fast ebenso unentbehrlich geworden wie die der französischen. — Um die Einheit bis zu dieser Stufe (d. h. bis Obersekunda oder für die ersten sechs Jahre) vollständig herstellen zu können, müfsten die Realschulen, die siebenjährigen Kursus haben, gänzlich eingehen oder vielmehr Progymnasien von der angegebenen Verfassung an ihre Stelle

treten. Die Tendenz dazu ist bereits in den meisten kleinern Städten des Landes, welche solche Anstalten besitzen, zutage getreten.

Die einheitlichen Progymnasien würden nach dem Gesagten folgenden Lehrplan haben.

	VI.	V.	IV.	III.	IIb.
Religion	2	2	2	1	2
Latein	6	6	6	6	6
Deutsch	3	3	3	3	3
Französisch	3	3	3	3	3
Englisch	—	—	—	3	3
Geschichte und Geographie	2	2	4	3	3
Rechnen bezw. Mathematik	4	4	4	4	4
Naturwissenschaften	2	2	2	2	4
Zeichnen	2	2	2	1	2
Summa der Lehrstunden	24	24	26	26	30.

Dieser Lehrplan überschreitet die in dem ärztlichen Gutachten für zulässig erachtete Stundenzahl (sogenannte Sitzstunden) nirgendwo und weicht in folgenden Punkten von dem jetzigen Lehrplan unserer Gymnasien ab:

1) In Tertia ist für die Religionslehre nur 1 Stunde (jetzt 2) angesetzt. Es erscheint dies um so weniger bedenklich, als in diese Zeit gewöhnlich der Kommunions- bezw. Konfirmanden-Unterricht fällt.
2) Der lateinische Unterricht verliert in jeder Klasse 2 Stunden.
3) Für das Französische haben einige Gymnasien in Sexta und Quinta eine Stunde mehr, die meisten dieselbe Stundenzahl.
4) Für das Englische sind für beide Tertien und für Untersekunda 3 Stunden eingesetzt, während im Gymnasium das Englische überhaupt nicht zu den obligatorischen Lehrgegenständen zählt.
5) Der griechische Unterricht in Tertia und Untersekunda fällt dagegen ganz fort.
6) Dem naturwissenschaftlichen Unterricht sind in Untersekunda 2 Stunden mehr (für Chemie) zugeteilt.
7) Das Zeichnen ist für alle Klassen obligatorisch, während es auf dem Gymnasium entweder nur auf der Unterstufe (2 Stunden wöchentlich) obligatorisch oder in allen Klassen fakultativer Lehrgegenstand ist.
8) Der Schreibunterricht fällt ganz fort oder wird vielmehr auf die Vorschule verwiesen. (Dagegen würden die Lehrer streng darauf zu halten haben, dafs die Schüler in ihren sämtlichen schriftlichen Arbeiten sich einer schönen Schrift befleifsigen.)

Beim Vergleich mit dem Realgymnasium stellt sich für das neue Progymnasium ein Gewinn von 6 Stunden Latein (für den sechsjährigen Kursus) heraus, welchem ungefähr ein gleicher

Verlust im Französischen gegenüber steht; die Naturwissenschaften und die Mathematik erleiden dann noch eine Einbufse von je 4 Stunden. Der naturgeschichtliche Unterricht würde wie im Gymnasium in Tertia seinen Abschlufs finden, und es würden in der Sekunda je 2 Stunden auf Physik und Chemie zu verwenden sein.

Ich gehe nun zu der Oberstufe (Obersekunda, Unter- und Oberprima) über. Für diese wird die Einheit im Lehrplan nicht vollständig herzustellen sein, sondern für einige Lehrgegenstände eine Trennung in eine gymnasiale und eine realgymnasiale Abteilung stattfinden müssen. Der Lehrplan der Oberstufe würde etwa folgende Gestaltung anzunehmen haben:

	II. u. I. Gymn.	II. u. I. Realg.
Religion	2	2 (comb.)
Latein	6	6 „
Griechisch	6	—
Deutsch	3	3 „
Französisch	3	3 „
Englisch	—	3
Geschichte u. Geograph.	3	3 „
Mathematik	4	4 „
Naturwissenschaft	3	4 (2 Physik cb.)
Zeichnen	—	2
Summa der wöchentlichen Lehrstunden	30	30

Bei weitem die meisten Stunden würden also beide Abteilungen gemeinsam haben (23) und Trennung nur für je 7 Stunden (6 Griechisch und 1 Chemie einerseits, 3 Englisch, 2 Chemie und 2 Zeichnen andrerseits) erforderlich sein. Im ganzen würden bei Einrichtung beider Abteilungen nur 14 Stunden mehr zu erteilen sein, als wenn nur eine von beiden vorhanden wäre. Durch das ärztliche Gutachten ist aber die Gesamt-Stundenzahl von VI—I um 22 für das Gymnasium, um 24 für das Realgymnasium, und für die Vorschulen beider um durchschnittlich 6 Stunden, zusammen also um 28—30 Stunden herabgesetzt.

Nach Abzug jener 14 Stunden bleiben aufser den dem Turnunterricht bisher zugewiesenen 2 Stunden in allen Klassen immer noch 14 bis 16 Stunden, die auf Turnen und Turnspiele verwendet werden könnten und dazu vollständig ausreichend sein würden, übrig. (Damit ist zugleich die Behauptung Baumeisters, dafs zur Durchführung der im Gutachten verlangten Turnspiele eine Vermehrung des Lehrpersonals um 20pCt. erforderlich sein würde, widerlegt.)

Ja, man könnte sogar, was manchen erwünscht erscheinen möchte, in Prima den deutschen Unterricht noch für die beiden Abteilungen gesondert erteilen.

Den Abiturienten der realgymnasialen Abteilung würde man recht wohl die Berechtigung für das Studium der Medizin und der Jurisprudenz zuerkennen können. Denn erwägt man vorurteilsfrei, was für den Mediziner und Juristen in seinem Berufsleben wichtiger ist, Kenntnis der griechischen Sprache oder Kenntnis der englischen Sprache und ein erweitertes Verständnis für die Lehren der heutigen Naturwissenschaft, so dürfte die Entscheidung kaum zweifelhaft sein. Die wissenschaftlichen Lehrer, welche die vorgeschriebenen Prüfungen bestanden und sich in ihrem Amt als tüchtig erwiesen haben, müfsten sämtlich bei der Beförderung in die höhern Stellen gleichmäfsige Berücksichtigung finden. Dafs die Herren Philologen in dieser Beziehung noch immer eine privilegierte Stellung einnehmen, ist eine Thatsache, die in der Vergangenheit wohl ihre Erklärung findet, in der Gegenwart aber nicht die geringste Berechtigung mehr besitzt.

Der im vorigen entwickelte Lehrplan für die Einheitsschule der Zukunft leidet an manchen Mängeln und läfst manche berechtigten Wünsche unerfüllt. So viel wage ich jedoch zu behaupten, dafs er dem jetzt bestehenden Zustande gegenüber einen erheblichen Fortschritt darstellt.

Wie schwer wird z. B. durch unsere heutigen Schulverhältnisse das Familienleben beeinträchtigt! Man versetze sich in die Lage eines Familienvaters, der in einer kleinen Stadt lebt, in welcher nur eine Realschule oder ein Realgymnasium sich befindet. Will er seine Söhne nicht von vornherein für einen bestimmten Berufskreis prädestinieren sondern ihnen eines ihrer natürlichsten Rechte, die freie Wahl des Berufs, wahren, so mufs er sich schon früh von ihnen trennen und sie jahrelang unter Bringung schwerer Geldopfer in einer Stadt, die im glücklichen Besitz eines Gymnasiums ist, erziehen lassen.

Und wie doppelt schmerzlich ist das, wenn es sich dabei um die Trennung von dem einzigen Kinde handelt! Dies eine Beispiel möge genügen, um darzuthun, wie schwer die bestehenden Verhältnisse auf dem Leben vieler Tausende von Familien in Deutschland lasten. Von wie grofser Bedeutung aber auch für das gesamte nationale Leben eine einheitliche Vorbereitung für alle höhern Berufsarten ist, das bedarf keiner weitern Ausführung. Daher sollten alle, die an der höhern Schule ein Interesse haben, mit vereinten Kräften dahin wirken, dafs die unheilvolle Zerfahrenheit, welche in unserm höhern Schulwesen herrscht, ein Ende nehme und einer auf die Erziehung eines gesinnungstüchtigen, that- und wehrkräftigen Geschlechts gerichteten Gestaltung Platz mache. Dafs eine solche auf Grundlage des ärztlichen Gutachtens ausführbar ist — was Dr. Baumeister bestreitet — habe ich im vorigen in gemeinverständlicher Weise zu beweisen versucht.

Ich schliefse mit dem Wunsche, dafs der, welcher zuerst entschlossen die starke Hand an das grofse Werk einer zeitge-

mäſsen Reform des deutschen höhern Unterrichtswesens gelegt hat, sich noch an der gelungenen Vollendung desselben erfreuen möge.

Nachwort.

Das Plenum des Oberschulrats hat nun die von der medizinischen Kommission gemachten Reformvorschläge zu beraten, und, wie verlautet, sollen sich manche Mitglieder der Idee der Einheitsschule angeschlossen haben, wie sie von Gerhard angedeutet ist und in welcher die Bifurkation nach der gymnasialen und realen Seite erst in Sekunda oder gar Obersekunda eintreten soll. Wir sehen mit Spannung den weiteren Beschluſsfassungen und Veröffentlichungen der elsaſs-lothringischen Verwaltung entgegen.

Dr. Bach, Direktor des Falk-RG. in Berlin.

---

3. Die portugiesische Zeitschrift*) „Revista da Sociedade de Instrucção do Porto." gr. 8. 2 Bde. 1881 und 1882. Porto, Typographia Occidental.

Das 19. Jahrhundert wird gekennzeichnet durch ein energisches Emporraffen aller Lebensgeister, eine immer allgemeinere Teilnahme am geistigen Leben, zu der auch scheinbar abgestorbene Nationen erwachen. Im ganzen Süden Europas beginnt frisches Leben zu pulsieren, und oft ist es deutscher Einfluſs, der sich hierbei geltend macht. Die Beleuchtung der oben genannten Zeitschrift wird den Beweis hierfür liefern.

Sie ist das Organ der Gesellschaft zur Hebung der Bildung (Sociedade de Instrucção), welche seit dem Februar 1880 in Porto besteht. Die Seele des ganzen Unternehmens ist der erste Kunstschriftsteller Portugals Herr Joaquim de Vasconcellos, welcher einen Teil seiner Jugend in Deutschland verlebte und durch seine deutsche Gattin (s. Meyers Konversationslexikon 19. Bd.) und eigene Freunde in lebhafter Beziehung zu dem Lande seiner Erziehung geblieben ist. Was nun die „Gesellschaft" der Stadt Porto durch Ausstellungen aller Art — Gypsabgüsse, naturgeschichtliche Gegenstände, Material der Kindergartenarbeiten, Hausindustrie, nationale Töpferarbeiten —, durch Kongresse — Kongreſs für prähistorische Anthropologie und Archäologie, Kongreſs der Töpferkunst —, durch Vorträge über die verschiedensten Themata — portugiesiche Litteratur, Erziehung, Geschichtsunterricht, Wärme, Cirkulation des Blutes, Handelszukunft

*) Angezeigt im „Liter. Centralblatt" vom 24. Februar 1883. B. v. d. L.

Afrikas, Fortschritt der Elektrizität, Weinbau, Kindergärten — an Anregungen zu bieten sucht, das soll die Revista der „Gesellschaft“ dem ganzen Lande mitteilen. Sie soll das Interesse an der Wissenschaft erwecken und rege erhalten, alle neuen staatlichen und privaten Einrichtungen zur Hebung der Bildung zur Kenntnis bringen, durch Berichte über die Bestrebungen des Auslandes zum Wetteifer anspornen, zweckmäfsige Vorschläge zur Besserung des öffentlichen Unterrichts verbreiten und durch sachliche und eingehende Besprechungen von Lehrbüchern auch diesen wichtigen pädagogischen Zweig fördern. Unter den angesehenen Namen der Mitarbeiter hebe ich nur einige hervor: den Präsidenten der „Gesellschaft“ Osorio, den progressistischen Abgeordneten Freitas, den obengenannten Vasconcellos, die als Mitarbeiterin vieler angesehener Zeitschriften oft erwähnte deutsche Romanistin Carolina Michaëlis de Vasconcellos — eine Tochter Berlins — und den Professor der Sprachwissenschaft in Lissabon A. Coelho. Letzterer ist allen Romanisten bekannt geworden durch eine ganze Reihe vortrefflicher sprachwissenschaftlicher Schriften, deren letzte „A Lingua Portugueza“*) den Anfang bildet zu einer neuen Reihe von Werken über die portugiesische Litteratur, welche alle zum höheren Unterricht an den Staatsanstalten bestimmt sind. E. Johnston, E. Guillaume und P. Richter vertreten die englische, französische und deutsche Nation.

Der erste Band der Revista (1881) umfafst 418 Seiten und enthält zwei wissenschaftliche Tafeln, einen Stich, darstellend ein Isemerioscopio, und eine Karte der natürlichen Mineralwasser Portugals, nach ihrem Mineralgehalt verschiedenartig bezeichnet. Den Naturforscher dürften besonders interessieren: Namensangaben der phanerogamischen Flora Portos und seiner Umgebung mit Bezeichnung des Terrains, auf dem die Pflanzen wachsen — 7 Artikel —, verschiedene Arbeiten über Moose (z. B. campylopus polytrichoïdes), zwei andere über die verschiedenen Formen der einzelligen Algen (algas unicellulares), drei Aufsätze über Fetos in Portugal. Der Pädagoge findet Unterrichtsinteressen mit Einsicht behandelt (Elementarunterricht, Orthographie, Rezensionen deutscher, französischer und englischer Schulbücher). Sprachgelehrte werden gern näher eindringen in die Geschichte der portugiesischen Orthographie und die Entwicklung der Litteratur, und auch die gebildeten Laien werden mannigfache Anregungen durch allgemeinere Abhandlungen erhalten: Zweck der Herbarien, Bericht über die chirurgisch-medizinische Schule in Porto, über die Akademie der Künste, über Ausstellungen und litterarische Erscheinungen älterer und neuerer Zeit. — Der 2. Band (1882) ist sogar noch umfangreicher — 696 Seiten. Durch sämtliche 12 Hefte hindurch zieht sich ein Katalog por-

*) Oktober 1881. Porto, Livraria universal de Magelhães & Moniz.

tugiesischer Insekten mit einigen Notizen über dieselben; die letzte Nummer ist 454, und es wird die gewiſs Kennern willkommene Liste im Jahrgang 1883 fortgesetzt werden. 40 Seiten allein sind der eingehenden Beschreibung*) der hundertjährigen Geburtstagsfeier Fr. Fröbels gewidmet; als Beilage bringt der Band den Plan zu einem Kindergarten. Fröbels Leben und Wirken, seine Bedeutung, die weit über „Deutschland, das Land der Erziehungskunst," hinausragt, ist mit groſser Wärme dargestellt, seine Ideeen sind von J. de Vasconcellos mit eingehendem Verständnis entwickelt. In mannigfaltiger Weise tritt die Hinneigung zu Deutschland in einzelnen Arbeiten zu Tage und wird die Anerkennung der portugiesischen Bestrebungen in deutschen Blättern gern hervorgehoben. Dieser Band dringt immer tiefer ein in die Pädagogik; die verschiedensten Fragen derselben werden in wissenschaftlicher und ernster Weise behandelt: Notizen über Gesundheitslehre von Osorio, vier weitere Artikel über den Elementarunterricht von Vasconcellos. Interessant dürften die für den „Kongreſs der portugiesischen Vereine" von M. de Souzo aufgestellten 20 Fragen sein, betreffend den höheren Unterricht, sowie der Einblick, den die 6 Aufsätze von Sanches über die „Cartas sobre a educação da mocìdade" (Jugenderziehung) — ein höchst seltenes Werk aus dem Jahre 1760 — in die Schulen und Erziehungsverhältnisse Portugals von den ältesten Zeiten an gestatten. Die Besprechung dieses pädagogischen Werkes wird im Jahrgang 1883 fortgesetzt werden.

Der Inhalt der Zeitschrift ist also mannigfacher Art und dürfte einen weiten Leserkreis interessieren. Sie erscheint in monatlichen Heften verschiedener Stärke, der Preis beträgt für Portugal 2 $ 250 Reis.

B. von der Lage.

---

4. Ein neues Spezialfach der Geographie. „Anthropogeographie" von Dr. F. Ratzel.

Der Geographie zur vollwertigen Geltung als Wissenschaft zu verhelfen und zugleich ihrem Begriffe Klarheit zu schaffen, ist ein Bemühen, das beim Blick auf die unter ihrem Namen erscheinende Litteratur noch jetzt und weiterhin als unzweifelhaftes Bedürfnis erscheint. Wir brauchen für dieses Fach erstens eine Reduktion seiner Grenzen, sodann eine von seinem Wesen

*) Siehe meinen Artikel „Fröbel in Portugal", No. 3 der Zeitschrift „Kindergarten", Weimar 1883, Red. K. Seidel.

aus diktierte und daher allgemein anerkannte Methode der jeweilig aufzuwendenden Erkenntnisarbeit und hiebei besonders auch eine logisch befriedigende Erfüllung der Forderung, daſs man im kausalen Zusammenhange, in der Behandlung der Fragen nach Grund und Wirkung und in dem gegenseitigen Bedingtsein der stofflichen Bestandteile das Kennzeichen der Wissenschaft bieten müsse.

In den beiden Anforderungen der Methode und des kausalen Forschens und Verknüpfens wahrer Wissenschaft empfängt unsere Disziplin eine hervorragende Förderung durch das jüngst erschienene Werk:

„Anthropo-Geographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte“ von Prof. Dr. Fr. Ratzel. Stuttgart, J. Engelhorn.

Wenn der Inhalt dem gerecht wird, was die zweite Version des Titels ankündet, ohne daſs Einseitigkeit oder Mangel an innerem Zusammenhang irgendwie die Selbständigkeit dieses hiemit fundamental uns vorgelegten Spezialfaches in Frage stelle, so haben wir auch offenbar ein Werk vor uns, durch welches die Meinungsverschiedenheiten über den Begriff der „vergleichenden“ und „historischen“ Geographie zu einer thatsächlichen Ausgleichung gebracht werden. Mag man strenger nach Ritter die Darstellung des bestimmenden Zusammenhangs zwischen den betr. Ländern und den sie je und je bewohnenden Völkern als wichtigste Aufgabe der Geographie erkennen oder im Sinne Peschels das Aufsuchen der Naturähnlichkeiten einzelner Erdoberflächenteile und davon weitergehend das Erforschen der Bedingungen ihres Ursprungs: immer muſs ein Buch, welches „die Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte“ vorführt, inmitten jener zwei Richtungen sozusagen als ein verbindendes und emporleitendes Gewölbe erscheinen, zugleich geeignet, das seitliche Auseinandergehen unserer werdenden Wissenschaft zu hindern. Denn um Einflüsse der Ländernatur auf die bewohnenden Völker als naturgemäſse und daher s. v. v. gesetzmäſsige zu eruieren, muſste der Autor nicht nur die Bedingtheit der Völkerbewegung und Kulturentwicklung von der Physis der Erdoberflächenteile darthun sondern namentlich die Naturähnlichkeiten der vergleichsfähigen Ländergebiete etc. achtsam verwenden.

Nach Inhalt, Anordnung und Darstellung ein originales Werk, weist sich das Ratzelsche Buch zunächst schon durch seine Inhaltsübersicht als ein sehr reichhaltiges aus. In einer ersten Abteilung wird die Stellung der Geographie als Wissenschaft und im Verhältnis zur Völkerkunde und -geschichte kurz behandelt. S. 20 wird der Titel „Anthropogeographie“ begründet. Ob dieses wenig mundgerechte Wort durch die Sache gefordert war,

erscheint fraglich, wenn es als Basis den Satz hat: „Rein begrifflich gefafst, ist der Mensch Gegenstand der Erdkunde, soweit er von den räumlichen Verhältnissen der Erde abhängt oder beeinflufst wird". Auch die nachfolgenden Sätze auf S. 20 und 21 bieten keineswegs die wünschenswerten Gründe für jenen Titel, sondern mehrere den Angriff nahelegende Wendungen. Jedenfalls wird man, um die Selbständigkeit und die Grenzen der Erdkunde zu sichern, daran festhalten müssen, dafs sie die Natur (in des Wortes weitem Sinne) der Erdoberfläche zu durchforschen und darzustellen habe; erst die Schaffung von Spezialfächern vermag in organischer Weise den Menschen in die Geographie einzubeziehen. Sagt ja auch Ratzel S. 17: „Der eigenartige, wissenschaftliche Gesichtspunkt, mit dem die Geographie die Erde betrachtet, ist die Zusammenfassung der Erdoberfläche und des ihr angehörigen Lebens als eines durch die mannigfaltigsten Wechselbeziehungen verbundenen Ganzen." Und mit bewundernswerter Reichhaltigkeit und doch Gedrungenheit hält er sich an diesen Satz in den folgenden Abschnitten. Es bringt nun die zweite Abteilung S. 41—88 erst eine historische Kritik und motivierte Grundsätze „über den Einflufs der Naturbedingungen auf die Menschheit". Darnach folgt in drei Kapiteln S. 88—157 ein Kommentar über „die Lage und Gestalt der Wohnsitze der Menschen" (Kontinente, Inseln, Halbinseln; — Länder und ihre Grenzen; — Verteilung der Wohnstätten, z. B. Bildung von Hauptstädten). Hierauf ist ein Abschnitt „Raumverhältnisse" d. h. eine Erwägung des Einflusses der Entfernungen auf politische Gebilde und Entwicklungen eingeschoben. Nun erst folgen die Nachweise über die Wirkungen der verschiedenen plastischen Gestalt, der Bedeckung (z. B. Steppe, Wüste), der Küstenbildungen, des Meeres und der Flüsse (S. 181 bis 296). Eine Abgrenzung der klimatischen Einflüsse, die Lehren über das Wechselverhältnis der natürlichen Produkte (Pflanzen- und Tierwelt) und des Menschen endet die Behandlung der rein physischen Umgebung und Grundlage des Menschenlebens, S. 296—384. Doch bringt dann der Verfasser noch unter der mit S. 88 beginnenden zweiten Abteilung ein Kapitel über das Verhältnis der Natur der Länder zur geistigen Eigenart des bewohnenden Menschen (S. 384—437). Als kurze dritte Abteilung folgt dann noch eine „Zusammenfassung" über die Gründe und den Einflufs der Wanderungen der Völker und deren Resultate für die Menschheit. Aphoristische praktische Instruktionen für die Verknüpfung geographischer Anschauungen mit Erkenntnissen anderer Disziplinen bietet der Verfasser in den letzten Blättern, S. 471—484. —

Für die ausnehmende Bedeutung des Buches nun kann natürlich nur die Art und Weise zeugen, in welcher die angegebenen Themata oder Fragen vorgeführt und gelöst sind. Und da

drängen sich uns denn unzweifelhaft aus zweimaliger Lektüre durchweg als hervorragende Vorzüge auf: eine lehrreiche Vorsicht in den Folgerungen und ein damit verbundenes achtsames Individualisieren, sodann die universellste Ausdehnung der Beobachtungen hinsichtlich der Räume und Zeiten und hierzu noch die condenseste Verwendung der reichlich anregenden Hinweise.

Die Vorsicht des Autors ist eine mustergiltige, wie sie ein Mann von so lebendiger, schöpferischer Kraft gewifs sehr selten auf einem Boden beweisen wird, der so zahllose Keime zu üppig und hübsch emporwachsenden Kombinationen subjektiver und kurzlebiger Eindrücke in sich birgt. Aber Ratzel entzieht sich dieser Gefahr, weil er sie von vornherein völlig erkennt: „Die Gefahren des Irrtums fliefsen da so reichlich, dafs man sich öfters von einer wahren Überschwemmung der ruhigen Erwägung bedroht sieht u. s. w.“ S. 64. Sodann erscheint auch die bedeutendste Schwierigkeit in der Herstellung des neuen Spezialfaches vollständig im voraus dadurch gewürdigt, dafs die geistige Unabhängigkeit des Menschen vom Boden (namentlich auch inanbetracht unserer Unbekanntschaft mit den Natureinflüssen früherer, nicht bekannter Wohnsitze gewanderter Völker oder Familien) nachdrücklich anerkannt wird, natürlich ohne die Wechselwirkung zwischen menschlicher Geistesanlage und Natureinflüssen zu verkennen. Mit dieser Bedachtsamkeit hängt es auch zusammen, dafs Ratzel wiederholt auf die unermefslich langen Zeiträume hindeutet, die man für die Entwicklungsstadien der einzelnen Völker annehmen müsse, um über die und jene Lücke und Fragezeichen hinsichtlich der Ausbildung ihrer Eigenart hinwegzukommen (cf. S. 69 72 etc.). Doch hat die Verwendung dieses Äonenmomentes natürlich auch etwas sehr bedenkliches; denn mittels derselben kann man sowohl nach Belieben vorhandene Lücken für gewünschte Deduktionen ausfüllen als auch die aus vorhandenem geographischem und historischem Material gezogenen Schlüsse als ungenügend fundiert hinstellen. Nur eine so gewissenhaft vorsichtige Behandlung der Dinge, wie sie Ratzel einhält, weicht genannten Gefahren aus. Mit diesem Vorzuge nun hängt auch die Festigkeit zusammen, mit der unser Autor sich gegen den Einflufs oft gehörter Behauptungen verwahrt, deren Kraft eben nur in ihrer Wiederholung besteht. So z. B. wendet er sich gegen die Erklärung von dem Zusammentreffen der steigenden Bildung eines Volkes mit seiner zunehmenden Abhängigkeit von der Natur seines Landes. S. 88: „Wir hängen eben wegen unserer Kultur am innigsten von allen Völkern, die je gewesen, mit der Natur zusammen.“ Oder S. 428 verneint er den unmittelbaren Einflufs, den der Naturreichtum als primärer Faktor auf die Ausbildung der Kunst habe. Dem entsprechend sehen wir auch in unserm Buch, so nahe die Versuchung läge, keinerlei Neigung zu schematisierenden und gene-

ralisierenden Aufstellungen, während es ja doch gerade das Ziel des Buches ist Regelmäßsiges oder „Gesetze“ aufzufinden, resp. zu konstatieren. Selbst an einem Livingstone wird S. 73 das erforderliche Maſs strengen Individualisierens vermiſst. Oder es wird z. B. das schulübliche Einpauken der Bedeutung der Küstengliederung auf seinen geringen Wert gegenüber der Würdigung der hydrographischen Beschaffenheit eines Ländergebietes dargethan. S. 277, 278.

Diese Vorsicht des Forschers hat als Boden, aus dem sie erwachsen und auf dem sie sich bewährt, die universellste Ausdehnung der Beobachtung hinsichtlich der Räume und Zeiten. Da sehen wir keine Bevorzugung Europas oder des westlichen Asiens, so nahe dies die Bekanntschaft mit der Völkergeschichte legt; sondern wie diese Gebiete, so ist Australien, so ist Südafrika und Südamerika mittels der bewundernswertesten Bekanntschaft und Vergegenwärtigung der Litteratur aller hervorragenden Entdecker und Forscher sorgfältig und regelmäſsig in die Behandlung der betr. Fragen hereingezogen. Die Bekanntschaft des Autors mit den wichtigeren englischen, französischen und spanischen Werken gab dieser Allseitigkeit natürlich eine besondere Unterstützung. Schon dies citierende Verwenden der zahlreichen ausländischen und inländischen Litteratur macht diese „Anthropogeographie“ zu einer für weitere Arbeiten in der angebahnten Richtung ergiebigen Quelle. Daſs die Geschichte und die verschiedensten Zeitalter der Völkerwelt im ganzen Umfang ihre Ausnützung erfahren haben. ist bei der etwas gefährlichen Behandlung des Begriffes „der paar Jahrtausende, von denen zu abstrahieren“ sei, wohl eine naturgemäſse Thatsache, und man bewundert die Elastizität, mit welcher aus der Nähe und der Äonenferne historischer Stoff für die einzelnen Betrachtungen zusammengebracht wird.

Aber das allerenergischeste Mittel, um anregend zu sein, wird man in der höchst condensen Art und Weise der reichlich begründenden Hinweise unseres Buches vorfinden. Wir sind gewiſs, daſs keine Verkleinerung anderer Leistungen in der Behauptung liegt, es gäbe in der Litteratur der Geographie und der ihr verwandten Wissenschaften sehr wenige Bücher, welche auf einem so geringen Raum oder so geringer Seitenzahl eine solche Summe von Schlüssen, positiven Lehren und Erwägungen sowie von ausdrücklichen Anregungen zu Untersuchungen zusammenfassen. Man überschaue nur z. B. die lehrhafte und mühelos demonstrierende Auseinandersetzung über Flüsse S. 273—296, oder das Kapitel über die Einflüsse der „Unebenheiten der Erdoberfläche“ S. 181—209: wie viel ist hier auf so wenig Seiten über die Einwirkung dieser physischen Erscheinungen auf die Kulturentwicklung der Menschheit angedeutet!

Aber freilich, nur allzuoft bloſs angedeutet! Es drängt sich

immer wieder bei der Lektüre des Buches der Wunsch auf, es möchte der Autor eine geringere Prägnanz und eine ausgedehntere Ausführung sich haben gefallen lassen. Namentlich würde auch ein breiteres Vorführen der nichtdeutschen Schriftsteller gewiſs im Interesse des Leserkreises gelegen sein. Allerdings ist es sehr begreiflich, daſs Ratzel mit einem bloſsen Reproduzieren in seinem so originalen Werke sich nicht befassen wollte und daſs er auch seine eignen exemplifizierenden Angaben nicht in zahlreichen koordinierten Hinweisen brachte, denn er will die Methode, aber nicht eine Materialiensammlung geben. Immerhin würde eine gröſsere Berücksichtigung dieses letzteren Gesichtspunktes dem selbständigen Gehalt des Buches nichts entzogen haben. Die Darlegung sieht nicht selten einem Vorübereilen des Autors unter freundlicher Ausgabe des Stichwortes für die einzelnen wichtigen Beziehungen ähnlich, was freilich dem Schöpfer einer wirklich neuen Spezialdisziplin selbst weniger sich bemerklich macht, da er zu leicht von der Sorge, Alltägliches niederzuschreiben, sich zur Eile und Knappheit getrieben findet.

Nur in einer Richtung läſst sich wohl ohne Nachteil für die Zukunft dieses Spezialfaches eine Kürzung denken: wir meinen den Abschnitt „Natur und Geist.“ Natürlich wird jedes geographische Betrachten der Kulturgeschichte den Einfluſs der Ländernatur auf die Entstehung und Pflege einzelner Wissenschaften und Künste würdigen. Aber ob „die Erforschung der Wirkungen, welche die Natur auf Religion, Wissenschaft, Dichtung ausübt („Spiegelungen der Natur im Geiste des Menschen“), eines der gröſsten Probleme der Anthropogeographie“, also einer Geographie sei — dies wird man schwerlich im Interesse des Faches bejahen können. Nicht der Mensch sondern die Erde als sein Wohnhaus ist Gegenstand der Geographie. Die unmittelbaren Einflüsse der Natur der Erde auf die sinnenfällige Natur des Menschen können ins Bereich der Geographie einbezogen werden, auch die Abhängigkeit der Bewegungen der Menschheitsteile, d. i. der Völker, von der Ländernatur; aber die aus dem Geist des Menschen frei produzierten idealen Gebäude und kleineren Erzeugnisse, wie z. B. Dichtungen hangen ja nur indirekt, wie Ratzel allerdings selbst im 5. und 13. Kapitel mit anderen Worten zeigt, mit der Physis der Erdoberfläche zusammen, mag man auch z. B. die Dichtung als „Aussprache der Stimmungen“ definieren nnd mittels der letzteren die Abhängigkeit vom Lande und Boden deduzieren. Und würde man es auch für nötig halten diese Gebiete mit so groſser Behutsamkeit, wie sie Ratzels Kapitel 13 an den Tag legt, wegen ihres erweislichen Zusammenhangs mit der jeweiligen Ländernatur hier einzubeziehen, so müſste die Ausdehnung der „Anthropogeographie“ ins Bedenkliche wachsen. Denn so gewaltige Kapitel würde man bei der von uns so nötig erachteten Ausgestaltung und Erweiterung vor-

liegenden „Grundzüge“ doch nicht so nebenher als ein Kapitel 13 unter 13 karg abthun: es würde auch eine Grenzverwischung mit der Anthropologie — deren Grenzen sind ja selbst noch undeutlich — und namentlich mit der Psychologie nicht vermieden. — Mit dem Wunsche auf Einengung dieser Seite der anthropogeographischen Betrachtung verbinden wir aber den vollsten Beifall mit Ratzels Mahnung zur Annäherung an wissenschaftliche Vielseitigkeit (S. 15), die „durch die Entwickelung der Einzelwissenschaften zu allgemeineren Schlüssen erleichtert“ wird. Die Teilung der Arbeit soll nicht das Ziel alles wissenschaftlichen Fortschrittes sein, schon deshalb nicht, weil die Wissenschaftlichkeit darunter leiden mufs, wenn die Arbeit in immer kleinere Teile geteilt wird, wie wir es so vielfach auf unseren Hochschulen und in der Litteratur sehen, so dafs sich natürlich auch die mittelmäfsigsten und namentlich viele aller Originalität bare Köpfe infolge ihrer Beherrschung eines sehr beschränkten Teilgebietes als Führer und Organe des wissenschaftlichen Lebens der Nation betrachten lernen. Etwas ganz anderes ist die Neuschöpfung eines Spezialfaches, welches in jedem einzelnen Kapitel die Beherrschung ausgedehntester Wissensgebiete unbedingt fordert, wie Ratzels „Anthropogeographie“. Zudem wird durch ein solches nach Ansicht des Rezensenten, die er kürzlich weiter ausgeführt, (Ztschr. f, Erdkunde Berlin) die Geographie überhaupt erst als Wissenschaft aufgebaut und gesichert: denn erst in Spezialfächern besitzt sie die unentbehrliche Einheitlichkeit und dgl. Zusammenhang.

Diese Bedeutung des Ratzelschen Werkes wird denn auch genügende Motivierung für den gröfseren Raum dieser Besprechung sein. Das Buch halten wir für eine höchst wertvolle Gabe für Lehrer der Geographie und der Geschichte an allen höherer Schulen; es bringt viele Anregungen zu spezielleren litterarischen Ausführungen einzelner von Ratzel nur berührten Fragen; es ist eine gewissenhafte und sehr verläfsige Generalinstruktion für vergleichende ethnische Geographie, deren Erfolg nicht zweifelhaft sein kann bei allen, die für eine lebenskräftige Verknüpfung realen Wissens und idealistischer Reflexion in einer aufblühenden Wissenschaft Sinn haben.

München. W. Götz.

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

a) Religion und Philosophie.

1. Bräutigam, L.: *Leibniz und Herbart über die Freiheit des menschlichen Willens.* Heidelberg 1882, Weifs. 57 S.

Zu den mancherlei Parallelen zwischen Leibniz und Herbart bietet vorliegendes Schriftchen einen Beitrag, indem es die Lehre beider Philosophen von der Willensfreiheit behandelt. Zuerst weist Verf. Leibnizens Verdienste um dieses schwierige Problem nach. Er hat ebenso den absoluten Indeterminismus mit metaphysischen und psychologischen Gründen bekämpft wie den äufseren Determinismus entschieden verworfen. Dasselbe weist dann Bräutigam auch an Herbart nach. Beide, fast einstimmig in ihren metaphysischen Voraussetzungen, behaupten die Motivität des Willens, aber auch die Selbstthätigkeit des Geistes. Zur Einsicht und Wahl kann der Einzelne wie die Menge gebildet werden. Wo diese Merkmale sich finden, da ist Freiheit.

Aber Leibniz' Freiheitslehre mufste mangelhaft ausfallen sowohl wegen seiner metaphysischen Voraussetzung der prästabilierten Harmonie als auch wegen seiner zumteil unhaltbaren Psychologie. Herbart dagegen fundamentiert seine Ansicht durch die Lehre von den Störungen und Selbsterhaltungen und gibt psychologisch neue Aufschlüsse über das Wesen der Vorstellungen und Strebungen. Aber so verdienstlich auch Herbarts psychologische Untersuchungen sind, so leiden, scheint uns, seine metaphysischen Behauptungen doch an so grofsen Widersprüchen, wie wir anderswo auseinander gesetzt haben („das Grundprinzip des Weltprozesses“ S. 254 ff.) dafs uns seine Freiheitslehre noch wenig befriedigt. Übrigens erkennt der Verf. am Schlufs seiner Darlegung an, dafs Herbarts Theorie manche Dunkelheiten habe, wie denn dieser Philosoph selbst gesagt hat, betreffs der Willensfreiheit liege die Wahrheit nicht hinter uns, sondern vor uns.

Berlin. F. Kirchner.

2. Kehrbach, K.: *Joh. Friedr. Herbarts sämtliche Werke.* In chronologischer Reihenfolge. 1. Lief. Leipzig 1882, Veit & Comp.

Eine neue Herbart-Ausgabe wäre schon darum gerechtfertigt, weil die Hartensteinsche vergriffen ist; dazu kommt aber noch der Umstand, dafs seit dem Erscheinen jener mannigfache schätzbare Inedita dieses für die Psychologie und Pädagogik so wichtigen Philosophen aufgefunden worden sind. Diese wird Kehrbach natürlich mitaufnehmen, aufserdem aber auch mancherlei urkundliches Material, das zwar nicht von Herbart selbst herrührt, aber über seinen Entwickelungsgang Licht zu verbreiten geeignet ist. Demselben Zwecke dient auch die gewählte chronologisehe Reihenfolge der Schriften.

In Sprachgebrauch, Orthographie und Interpunktion verspricht der Herausgeber möglichst das Gepräge der herbartischen Zeit zu wahren. Zur Vergleichung der Originaltexte unter sich und mit den noch vorhandenen Handschriften hat er auch Hartensteins Ausgabe herangezogen. Die Varianten finden wir sorgfältig unter dem Texte verzeichnet, ebenso die Paginierung aller früheren Ausgaben. Ein Namen- und Sachregister soll der Schlufs des auf 12 Bände (à 30—35 Bg.) projektierten Werkes bringen. Die Subskription verspricht für $1^1/_2$ M. je 5 Bogen, sodafs der Subskribent die Ausgabe für c. 36 M. binnen 4—5 Jahren erhalten wird.

Die vorliegende 1. Lieferung bringt nach „Joh. Smidts Erinnerungen an J. F. Herbart“ die Vorrede des Herausgebers sowohl zur Gesamt-Ausgabe als auch die zum 1. Bande. Wir wünschen dem löblichen Unternehmen des schon bewährten Herausgebers guten Fortgang.

Berlin. F. Kirchner.

3. Kloppe, H.: *Morgenandachten nach den preufsischen Evangelienperikopen für höhere Schulen.* Nordhausen 1882, O. Eigendorf. 57 S.

Die vorliegende Sammlung, welche der Verf. nicht als Muster sondern nur als Proben (wovon?) bietet, behandelt sämtliche preufsische Perikopen eines Bibeljahres. Warum nur die Evangelien und nicht auch die Episteln zugrunde gelegt sind, wird nicht gesagt. Die Form der Andacht ist ausschliefslich das Gebet — nach unserer Meinung eine wenig geeignete, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln. Denn nachdem sie anfangs durch die Anrufung Gottes andächtig gestimmt sind, werden sie des längeren Gebetes bald überdrüssig und daher zerstreut. Uns scheint daher eine kurze aber möglichst gründliche Homilie mit kräftigem Schlufsgebete bei weitem fruchtbringender. Im übrigen erkennen wir an, dafs Verf. dem Texte meistens gerecht geworden ist, sowie dafs seine Andachten von Religiosität zeugen. Ob freilich ein Lehrer, der überhaupt Andachten zu halten bereit ist, so arm an Geist sein wird, die vorliegenden abzulesen, ist eine Frage, die wir verneinen möchten.

Berlin. F. Kirchner.

b) Deutsch.

1. Wilmanns, W.: *Leben und Dichten Walthers von der Vogelweide.* XXIV, 456 S. Bonn 1882, E. Weber (J. Flittner).

Walther ist seit zehn Jahren in Deutschland so zu sagen populär geworden: das heifst, man hat zu der Zeit, da unter uns der „Kulturkampf“ blühte, seine gegen Papst, Geistlichkeit und Kirche gerichteten Partei- und Schmählieder hervorgezogen und als Waffe verwertet; so ist der Dichter zum Gegenstand eines traurigen Streites geworden, und es war hohe Zeit, dafs eine leidenschaftslose, besonnene Hand ihn uns darstellte als den, der er ist, als den gröfsten Minnesänger Deutschlands, mit allen seinen Vorzügen und allen seinen Schwächen. Diese Aufgabe hat Wilmanns in glänzender Weise gelöst.

Wenn Wilmanns im Anschlusse an seine Ausgabe von Walthers Dichtungen uns den Sinn der mittelalterlichen höfischen Lyrik in reinem,

unverfälschtem Glanze leuchten lassen wollte, so mufste er die Aufgabe des Historikers, des Kulturhistorikers, des Litteraturhistorikers, des Germanisten und des Ästhetikers vereinigen — und sie war schwer genug. Er mufste uns die politischen und die sozialen Verhältnisse der Zeit vorführen, er mufste uns die höfische Dichtung des Mittelalters gründlich zum Verständnisse bringen, er mufste auch dem widerwilligen Leser den Goethe des Mittelalters menschlich nähern, er mufste in dem Widerstreite der philosophischen und kirchlichen Anschauung das juste milieu zu finden wissen, er mufste seine allzuoft notwendigen Hypothesen schlagfertig beweisen: die Aufgabe war nicht die eines gewöhnlichen Menschen und eines gewöhnlichen Gelehrten.

Die Lektüre von Wilmanns' Werke ist nichts weniger als ein blofser Zeitvertreib: das war von der Begabung, der Gelehrsamkeit und dem Fleifse des Autors freilich vorauszusetzen. Er entwirft uns in der Einleitung zunächst ein Bild von dem Zustande der deutschen Dichtung vor Walther; dann führt er uns ein in das „äufsere Leben Walthers“, läfst uns seine Entwickelung begreifen und würdigen, seinen ästhetischen Wert fassen und achten und beweist das einzelne in nahezu 200 Seiten wissenschaftlicher Anmerkungen, und so ist das Gesamtwerk ein so umfassendes und so erschöpfendes, dafs eine weitere Beschäftigung mit dem Dichter kaum noch erhebliche Momente aufweisen dürfte. Der Referent braucht das Buch keinem erst noch ans Herz zu legen, der auch nur einen Blick hinein gethan hat: es ist seine eigene Empfehlung.

Zu besonderem Danke sind wir dem gelehrten Verfasser für den heutzutage seltenen Takt verpflichtet, mit dem er den Charakter Walthers und dessen politisch-kirchliches Auftreten behandelt. Er bringt uns den Dichter menschlich so nahe, dafs wir ihn nicht mehr als einen charakterlosen Achselträger betrachten können; er war das Produkt seiner Zeit und der Verhältnisse. Andrerseits fällt es dem Verf. nicht ein sich des brutal verläumderischen Tones behaglich zu freuen, den Walther namentlich im Dienste Ottos IV. gegen Kirche, Geistlichkeit und Papst anschlägt.

Ausstellungen, die wir zu erheben hätten, können sich nur auf Kleinigkeiten beziehen. Ist es dem Verfasser wirklich Ernst, wenn er die Übersetzung Simrocks (S. XV) „vortrefflich“ nennt, oder ist es nur Konvenienz? Zwar pflegt ein richtiger Rheinländer (vollends ein Mitarbeiter der Kölnischen Zeitung) hartnäckig auf der Warte zu stehen für den bedenklichen Übersetzerruhm des sonst so hochverdienten Simrock; trotzdem sind aber die Übersetzungen desselben fast durchweg gänzlich verfehlt zu nennen. Der Nichtkenner des Mittelhochdeutschen kann das unglaubliche Neuhochdeutsch derselben meist geradezu nicht verstehen. Doch hier kommt es auf Prinzipfragen an, die an dieser Stelle nicht zu erörtern sind; wir wollen also auch mit dem Herrn Verf. nicht wegen des wenig günstigen Urteils rechten, das er über Walthers Kreuzlieder fällt (vgl. S. 138). Der Referent gesteht, dafs er diese gerade unter die Perlen der Poesie Walthers rechnet.

Hoffentlich wird es uns der Verfasser auch nicht verargen, wenn wir Wendungen wie die auf S. 119: „er war das lange unstäte Wanderleben müde“ und S. 125 „damit Heinrich den Titel los würde“ rügen. Der Ge-

brauch von Adjektiven wie los, müde, wert, zufrieden u. s. w. mit dem Akkusativ ist doch nichts als ein vulgärer Irrtum, vor dem sich zumal ein Germanist ängstlich hüten sollte.

Berlin. L. Freytag.

2. Albert, G.: *Deutsche Lieder für Schule und Haus.* 15. Aufl. Nebst einem Anhange: Lieder aus Deutschlands grofser Zeit. Altenburg, 1882. Bonde.

Eine prächtige Sammlung von Liedern, der wir ihrer Reichhaltigkeit wegen recht weite Verbreitung wünschen. Sie bietet für alle Alter Lieder aus allen Gebieten, teils zwei- teils dreistimmig gesetzt. Freilich fanden wir, dafs einzelne Melodieen von denen, welche man gewöhnlich singt, abweichen, z. B. No. 26, 92 und oft; aber wir vermögen nicht zu beurteilen, ob hier eine Eigenmächtigkeit des Verf. vorliegt, oder ob er die reinen Melodieen bringt, welche anderwärts verändert wurden.

Stollberg. Th. Gelbe.

3. Jauker, Karl: *Über die chronologische Behandlung des Stoffes in den epischen Gedichten Wolframs v. E., in Erec und Iwein Hartmanns v. A. und in Tristan Gottfrids v. S.* 32 S. gr. 8⁰. Graz 1882, Selbstverlag.

Diese Schrift ist ein Separatabdruck aus dem 10. Jahresberichte der K. K. Staats-Oberrealschule zu Graz; sie enthält, die Titurelfragmente einschliefsend, eine sorgfältige und interessante Erörterung der chronologischen Verhältnisse in den obengenannten wichtigsten Kunstepen Wolframs, Hartmanns und Gottfrids und beweist die Sorgfalt, mit welcher die beiden ersten Dichter, und die Nachlässigkeit, mit welcher Gottfrid die Zeitverhältnisse berücksichtigt hat.

Der einen Parcivalstelle, wo von dem Einflusse des Saturn die Rede ist, steht der Verfasser ratlos gegenüber: „Was es aber mit diesem Einflusse des Saturn auf die Witterung und die Wunde des Anfortas für eine Bewandtnis hat, weifs ich nicht“ (S. 13). Die Stelle ist auch schwierig genug; es fehlt noch an einer wissenschaftlichen Behandlung des Zusammenhanges zwischen antikem Sternenkult, mittelalterlicher Auffassung und der Verschmelzung mit germanischer Mythologie. Nur soviel ist gewifs, dafs Saturn, dessen Wesen mit dem semitischen Moloch und dem germanischen Loki zusammenfällt, die unbeständige, sich erneuernde Witterung darstellt; nach ihm (Saturday) hat der Sonnabend den Namen, wo die Woche sich erneuert. Zu vergleichen ist z. B. Simrock 309, Grimm 111 ff., Friedreich, Symbolik der Natur 53, 601 und die Monographie v. d. Hagens über die deutschen Wochentagegötter.

Berlin. L. Freytag.

4. Sommer, W., *Leitfaden für den elementaren Unterricht in der deutschen Sprache.* Zweite verbesserte Auflage. Paderborn 1882. F. Schöningh. 64 S.

Dieser Leitfaden ist eine knappe Zusammenstellung des Wichtigsten und Notwendigsten aus der Grammatik der Muttersprache (ein Auszug aus des Verf. „Kleine deutsche Sprachlehre,“ die wir in ihrer 5. Aufl. besprochen haben), um besonders in den unteren Klassen, da lehrplanmäfsig für die genannte Disziplin nur ein äufserst beschränktes Zeitmafs gestattet ist, den genügenden

Memorierstoff zu bieten. So hofft der Verf., dafs dann für bereits forgeschrittene Schüler die obengenannte Sprachlehre neben streng in demselben Sinne gehaltenen weiteren Ausführungen umfassendes Übungsmaterial zur Befestigung des Lehrstoffes bietet. Es wird daher in denjenigen Anstalten, welche die Sprachlehre eingeführt haben, auch dieser Leitfaden mit Nutzen verwertet werden. Zu bemerken ist dafs d. V. nunmehr die neu eingeführte Orthographie überall durchgeführt hat, indem er früher vor der amtlichen Anordnung mit recht jede Abweichung von der herkömmlichen Rechtschreibung vermieden hatte.

Berlin. Adolf Paul.

5. Runkwitz, K., *Kinderschatz für Schule und Haus.* Altenburg 1882. O. Bonde. Erste Stufe für Elementarklassen. 14. verm. u. verb. Aufl. — 88 S. Zweite Stufe für Mittelklassen. Mit 104 Abbildungen. 9. verm. u. verb. Aufl. — 224 S. Dritte Stufe für Oberklassen. Mit 195 Abb. 8. verm. u. verb. Aufl. — 536 S.

In der That ein Kinderschatz in des Wortes eigentlicher Bedeutung! Man möchte beim Durchsehen dieser drei Bände sich garnicht von ihnen trennen, so innig fühlt man die Liebe, mit welcher d. Verf. in diesen Lesebüchern für unsere Kinder gewählt, gesichtet und geordnet hat. Wir meinen, dieser „Schatz“ ist nicht nur in seiner ersten und zweiten Stufe für die Vorschulklassen höherer Lehranstalten sondern in seiner dritten Stufe mindestens bis in die Quinta mit grofsem Nutzen zu verwerten. Diese Übungen beginnen auf der ersten Stufe mit den Vorübungen im Lesen, die als Sprechübungen ebenso wie alle folgenden auf dem Anschauungsunterricht beruhen müssen, und so ist es dem Verf. von geringerer Bedeutung, in welcher Reihenfolge sie vorzunehmen sind. Da das Kind vor seinem Eintritt in die Schule beinahe fünf Jahre schon gesprochen und durch diese mehrjährige Übung die Hauptschwierigkeiten im Sprechen überwunden hat, so wird es ihm in dieser Beziehung ziemlich gleich leicht fallen, ob nun die Übungen im Analysieren mit „Ei“ oder mit „Rad“, mit „Aal“ oder mit „Mond“ beginnen. — Neben den Anschauungs- und Sprechübungen her gehen gleichzeitig die Vorübungen zum Schreiben und sind in Schulen, in welchen mehrere Abteilungen zugleich unterrichtet werden, der stillen Beschäftigung zuzuweisen. Während so die erste Stufe mit kleinen, leichten Lesestücken abschliefst, schreitet dann die zweite Stufe fort zur Beschreibung aus der Tier- und Pflanzenwelt. Sie hat als Anhang „Schreibunterricht in genetischer Entwickelung.“ — Die dritte Stufe enthält in 6 Abteilungen: Christliches Glauben und Leben, Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, Naturlehre, Himmelskunde, Sprüche und Sprichwörter — alles in vorzüglicher Auswahl sowohl in den prosaischen als in den poetischen Stücken. In allen drei Stufen geht das Bestreben des Verf. dahin die Gemüter für Gott und Religion zu erwärmen und so die Herzen frühzeitig zu gesunder Frömmigkeit zu erziehen, wie auch die patriotischen Gaben, besonders in den Gedichten, unseren besten Schriftstellern und Dichtern entnommen sind, welche warm begeistern für Fürst und Vaterland. Nicht genug zu schätzen sind die dem Text beigefügten Holzschnitte, die am besten geeignet sind die richtige Anschauung dessen zu geben, was beschrieben und erläutert wird.

Berlin. Adolf Paul.

6. Fleischer, R.: *Vierteljahresberichte über die gesamten Wissenschaften und Künste, über Handel, Landwirtschaft, Industrie und Erfindungen.* I. Bd. Berlin 1882, G. Hempel.

Dieser reichhaltige Band, an dem hervorragende Fachmänner mitgearbeitet haben, ist zwar in seiner Art keine neue Erfindung litterarischer Mitteilungen, aber immer in seiner umfassenden Zusammenstellung und Behandlung als eine erwünschte Befriedigung des Zeitbedürfnisses anzusehen, zumal da derselbe ungleich schneller das Neueste der jüngsten Gegenwart vermittelt als ähnliche Erscheinungen in encyklopädischen und lexikalischen Werken. Bei der Reichhaltigkeit des Gegebenen hiefse es nun zuviel verlangen, wenn man davon eine Detailrezension erwarten wollte, welche sich ebenso zergliedern müfste, als Einzelautoren und Gaben je einen Teil der Gesamtliteratur so vielen Materials behandeln. — In ca. 30 Bildern ist so ziemlich Alles von den namhaftesten Fachmännern vorgeführt und entwickelt, was den Blick des Gebildeten heutzutage anziehen und sein Denken beschäftigen mufs. Die „Physik" (v. Prof. Dr. Zech in Stuttgart) enthält Elektrizität: u. a. Telephon, elektrisches Licht; Herstellung des genauesten einheitlichen Mafsstabes; Schwerkraft, unabhängig von der Temperatur; Wärmelehre, Optik; Dynamomaschinen zur Übertragung des elektrischen Lichtes; das Sphygmophon zur Untersuchung des Pulses und das Photophon, bei welchem das Licht den Schall erregt etc. So „Botanik" (von Prof. Dr. Wiesner in Wien) „Anthropologie und Völkerkunde" von Dr. v. Hellwald in Stuttgart, „Ägyptologie" von Prof. Dr. Brugsch-Pascha in Berlin, „Philologie" von Prof. Dr. Mählig in Basel, „Geographie" von Prof. Dr. Fischer in Kiel, „Geologie" von Prof. Lasaulx in Bonn, „Kriegswissenschaft" v. General-Major v. Bonin in Detmold, „Staats u. Rechtswissenschaft" von Legations-Rat Gesner in Dresden, „Mathematik" von Professor Dr. Reidt in Hamm, „Geschichte" von Prof. Dr. Krones in Graz, „Nautik" von Admiral v. Henk in Berlin, „Landwirtschaft" von Prof. Dr. Birnbaum in Leipzig, „Philosophie" von Prof. Dr. Bona Meyer in Bonn, „Theologie" von Prof. Dr. Holzmann in Strafsburg, „Litteraturgeschichte" von Prof. Dr. Geiger in Berlin, „Pädagogik" von Direktor Dr. Kunze in Rogasen, „Zoologie" von Präs. v. Homeyer in Stolp, „Chemie" von Prof. Dr. Gintl in Prag, „Nationalökonomie" von Dr. Lammers in Bremen, „Gewerbe, Industrie u. Handel" von Dr. Landgraf in Mannheim, „Anatomie" von Prof. Dr. Hartmann in Berlin, „Physiologie" von Prof. Dr. Klemensiewicz in Graz, „Musik" von Hofkapellm. Prof. Dorn in Berlin, „Technik" von Reg.-Rat Dr. Löwenherz in Berlin, „Bildende Kunst" von Prof. Dr. Bruno Meyer in Karlsruhe, „Theater" von Prof. Kürschner in Stuttgart, „Chirurgie" von Dr. Löpker in Greifswald. Das sind die Gebiete, auf denen mit kritischer Sonde das Neueste aller konkurrierenden Nationen untersucht und besprochen wird, so dafs der Laie und der Fachmann übergenug erhält, um in Kenntnisnahme und Bewegung mit dem wissenschaftlichen Leben zu bleiben. Wie in der Vorrede auch bemerkt ist, stehen oft Gelehrte und Gebildete den wichtigsten Fragen der Gegenwart durch Raum, Zeit, Beschränktheit der Mittel, amtliche Beschäftigung fern, und wenn in den besseren Tagesblättern auch das Eine oder Andere geboten wird, so sind es eben nur Rudera, und deshalb wird dieses Gesamtbild vom Leben und Schaffen der Menschen in der bewegten

Gegenwart zur Abhilfe eines vielfach gefühlten Mangels geboten. Wir sind dabei überzeugt, dafs ein Versuch diese Zeitschrift zu halten für alle Zukunft fesseln wird.

Forbach. Stühlen.

c) Englisch.

Deutschbein, C.: *Shakespeare-Grammatik für Deutsche oder Übersicht über die Grammatischen Abweichungen beim heutigen Sprachgebrauch bei Shakespeare.* Köthen 1882, 53 S. 4⁰. Otto Schulze.

Dies Büchlein ist ein Wiederabdruck zweier Schulprogramme und nur in beschränkter Anzahl von Exemplaren auf dem Wege des Buchhandels zu beziehen. Um so eher mögen namentlich Schulbibliotheken sich bemühen für den Privatfleifs strebsamer Primaner und junger Studierender der neueren Sprachen sich ein Exemplar der tüchtigen Arbeit anzuschaffen. Für den Zweck der Schule ist das Heft mit um so gröfserem Vorteile zu verwenden, als der Verfasser namentlich den Coriolanus zum Vergleiche herangezogen hat und eben dieses Stück mit berechtigter Vorliebe in unsern Realschulprimen gelesen wird.

Es ist der Zweck des Autors festzustellen, inwiefern der Sprachgebrauch Shakespeares von dem modernen abweicht, und den deutschen Leser in das sprachliche Verständnis des Dichters einzuführen. So behandelt er den Artikel, das Substantiv (Genus, Numerus und Kasus), das Pronomen, das Adjektiv, das Adverb, das Numerale, das Verb (Bildung, Flexion, Unregelmäfsigkeiten, Tempora, Modi, Konstruktion), die Konjunktionen, die Präpositionen, die Interjektionen und die Anakoluthie. Der Gedankengang ist regelmäfsig derart, dafs zunächst der Unterschied des Sprachgebrauches bei Shakespeare und den Neueren durch Erklärung und Beispiele klargelegt, dann eine Reihe von Beispielen herangezogen, das Altenglische (sog. Angelsächsische) verglichen und schliefslich in Fufsnoten auf die wichtigsten wissenschaftlichen Hilfsmittel hingewiesen wird.

Es versteht sich, dafs bei dem bescheidenen Umfange des Buches der Gegenstand nicht erschöpfend behandelt werden konnte, und der Verfasser ist sich darüber durchaus klar. Aber das Werkchen gewährt eine energische und dauernde Anregung, und so sei es namentlich unsern Studierenden herzlich empfohlen. Hoffentlich kommt der Verfasser bald in die Lage auf der von ihm gelegten Basis weiter zu bauen und für uns Deutsche eine förmliche Shakespeare-Grammatik zu schreiben; er hat „das Zeug dazu“.

Berlin. L. Freytag.

d) Französisch.

1. Holtermann, A., *Deutsch-Französisches Phraseologisches Wörterbuch.* Dortmund 1882. Köppen.

Dieses (nicht für Anfänger bestimmte) Wörterbuch wird gewifs einem Jeden willkommen sein, der möglichst sicher sich in den Besitz der Sprache setzen möchte. Deutsche Sätze ins Französische übersetzen und mit diesen Versionen, wenn sie auch noch so schnell durch die Übung hergestellt sind, operieren ist noch lange kein Besitz der französischen Sprache; es ist das

blos ein se tirer d'affaire, dessen Mängel besonders der Ausländer empfindet, wenn er Frankreich betritt. Wie jeder Mensch seinen bestimmten Charakter hat und danach sein ganzes Wesen und Denken und Handeln sich richtet, so ist es auch und noch mehr mit dem Leben des Volkes in seiner Sprache bestellt. Hier hat der Charakter Jahrhunderte gebraucht, um zur gegenwärtigen Form zu gelangen, und diese eigentümliche Errungenschaft, diese besondere Färbung, die in der Wortwahl und Wortverbindung ausgedrückten Bilder müssen eben gelernt sein, wenn man sich einer Sprache mächtig nennen will. Im vorliegenden Wörterbuch, welches übrigens eine Vergrößerung ertragen kann, ist nun die Hilfe geboten, in Besitz dieser Sprachgewandtheit zu gelangen, und zwar durch eine ziemlich reichhaltige Sammlung echter französischer, namentlich der Umgangsphrasen. Von der in Rhodes Handelskorrespondenz (Frankfurt a. M. Sauerländer 1871) in ähnlicher Weise geübten Methode unterscheidet sich die hier angewandte nicht unvorteilhaft dadurch, daſs die deutsche Übersetzung fehlt; durch diesen Umstand wird nicht allein die Aufmerksamkeit und das Denken angeregt sondern auch das Gedächtnis mehr geübt. Sicher wird das brauchbare Buch allen willkommen sein, welche Französisch und nicht Deutsch-Französisch erlernen wollen.

Forbach. Stühlen.

2. Noël, Ch., *Schule der Geläufigkeit oder französische Konversationsschule.* 100 franz. Sprechübungen, dem theoretischen Stufengange der grammatischen Regeln angepaſst. Für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht. Wien, Gerolds Sohn.

Wieder erhalten wir aus der Hand des gewiegten Schulmannes ein treffliches Buch. Dasselbe begleitet den Anfänger vom ersten Erlernen der Sprache bis zum vollen Besitz durch praktisch eingerichtete, besonders gut angebrachte Wortwiederholungen und Sätze. Lehrern und Schülern wird das Buch eine sehr ersprieſsliche Hilfe bieten; besonders eignet sich dasselbe in der Hand des ersteren zur grammatikalischen Repetition, zu Diktaten und recht zweckmäſsiger Unterhaltung, die, ohne zu ermüden, durch die frischen, kleinen Sätze der gewöhnlichen Umgangssprache anregend wirkt. — Möge das Buch (und dessen sind wir sicher) denselben glänzenden Erfolg erzielen wie des Verfassers seit Dezennien rühmlichst bekannte andere Werke!

Forbach. Stühlen.

e) Lateinisch.

1. Zwirnmann, R., *Caesars Aufzeichnungen über den gallischen Krieg.* Aus dem Lateinischen. Frankfurt a. M. 1882. H. Grobel. VIII, 280 S.

Der Übersetzung fehlt ein erklärendes Vorwort, in welchem man die Absicht des Übersetzers zu suchen pflegt. Nach dem Einblicke, den ich in das Buch gethan habe, gehört die Übersetzung nicht zu den sogenannten Interlinear-Versionen sondern sucht bei aller Beachtung des lateinischen Textes ein auch stilistisch genieſsbares Werk zu sein: diese entschieden lobenswerte Absicht ist dem Verfasser im groſsen und ganzen gelungen. Freilich vermiſst man zu einer besseren Kontrolle die Angabe des zugrunde gelegten Textes, doch scheint die Nipperdeysche Kritik maſsgebend gewesen zu sein.

Über einige Wendungen in der Übersetzung möchte ich mir noch einige Bemerkungen erlauben. I, 20 Divitiacus .... Caesarem complexus obsecrare coepit wird übersetzt: „Div. liefs die inständige Bitte an ihn ergehen"; das klingt fast so, als ob die Bitte durch eine Mittelsperson geschehen wäre, während doch Div. vor Caesar steht. I. 35 § 4 mufste bei der Übersetzung von si non impetraret ausdrücklich Caesar genannt werden, weil sonst die Verwechslung mit Ariovistus im Anfange des Satzes „Si id ita fecisset" zu leicht möglich ist. I. 39 § 1 cum his congressos . . . besser „bei ihren Zusammenstöfsen mit ihnen" statt „trotz". I. 41 init.: Hac oratione habita mirum in modum conversae sunt omnium mentes, lautet nach der Übersetzung: „Nachdem er diese Ansprache gehalten hatte, wurde die Stimmung aller in auffallender Weise umwandelt", wofür ich schreiben möchte: „Nach dieser Ansprache änderte sich die Stimmung aller in wunderbarer Weise", zumal diese reflexive Übersetzung des Passiv häufig eintreten mufs, um dem deutschen Ausdrucke gerecht zu werden. An Druckfehlern bemerkte ich S. 25 Z. 9 von unten „bie" statt „bei„; S. 145 mufs es in der Überschrift statt „Gallischer Krieg VI" — „V" lauten. Die äufsere Ausstattung in Druck und Papier verdient alle Anerkennung.

Halberstadt. Robert Schneider.

2. Menge, H., *Lateinische Synonymik für die obersten Gymnasialklassen bearbeitet.* (Anhang zu des Verf. Repetitorium der lat. Grammatik und Stilistik). Dritte wesentlich vermehrte und verbesserte Auflage. Wolfenbüttel, 1882. J. Zwifsler. IV, 239 S. mit Index.

Über die Notwendigkeit einer lateinischen Synonymik für die oberste Stufe höherer Schulen dürfte wohl kein Zweifel sein. Leider sind die selbst in den gröfseren Grammatiken gegebenen Hinweisungen zu dürftig, als dafs sie den Anforderungen genügen könnten. Unter den selbständigen Büchern über Synonymik zeichnet sich die vorliegende durch eine übersichtliche Einteilung aus, wodurch dem Schüler die Benutzung sehr erleichtert wird. Der I. Teil behandelt in 138 Nummern verschiedene Verba mit den dazu gehörigen Synonymen; dann folgen II. von 139—296 Substantiva und III. von 297—364 Adjectiva. Ein lateinisch-deutscher Index gibt in übersichtlicher Weise Auskunft über den gesamten Inhalt.

Es ist natürlich schwierig die Grenze für ein solches Schulbuch genau festzustellen; indes dürfte die vorliegende Sammlung wohl genügen. In den meisten Fällen sind zur besseren Einsicht klassische Beispiele als Beläge beigefügt, was entschieden der geeignetste Weg zum Verständnisse der Synonymen ist. Ungern vermifst habe ich Beispiele zu totus, omnis, quisque etc., freilich ist bei den beiden letzten auf das Repetitorium verwiesen. Vielleicht sind folgende Beispiele willkommen: tota Asia, toto orbe terrarum; tibi totum me trado. Gallia est omnis divisa in partes tres; exagitatus a cuncta Graecia (Nep. Thm. 9.) Quisque schliefst sich in seiner verallgemeinernden Bedeutung an ein Pronomen, Zahlwort und Adjectivum an und verhält sich zu omnes wie uterque zu ambo. So sagt man wohl unusquisque intellegit, nicht aber quisque intellegit. Vergleiche noch tertio quoque anno, optimus quisque, wozu ein Plural optimi quique ungebräuchlich; dagegen neutral : optima quaeque. Bei der Lektüre mufs der Schüler zur fleifsigen Sammlung guter

Beispiele stets angehalten werden. — Möge das brauchbare Buch auch in der neuen Anflage rege Teilnahme finden!

Halberstadt. Robert Schneider.

f. Geschichte.

1. Maenfs, J.: *Sagen und Geschichten für den vorbereitenden Unterricht in der Geschichte.* Leipzig, 1882, E. Baensch (R. Bredow). 106 S.

Lehrbücher dieser Art wird der Geschichtslehrer der Unter-Sekunda gewifs mit Freude begrüfsen; macht er doch jahraus jahrein die unangenehme Erfahrung, dafs die in diese Klasse eintretenden Schüler mit wenigen Ausnahmen der Kenntnis der griechischen und römischen Sagengeschichte ermangeln. Dadurch sieht sich der gewissenhafte Lehrer gezwungen einen Teil des ersten Quartals diesem Gegenstande zu widmen. War dieser Umstand bis jetzt nicht gerade angenehm, so wird er durch den neuen Lehrplan für die Real-Gymnasien, wonach der ganze Lehrstoff der alten Geschichte auf Unter-Sekunda beschränkt wird, geradezu höchst empfindlich und drückend. Daher habe ich als Lehrer des Deutschen in Quinta zugleich zur Anregung der Schüler von den vier wöchentlichen Lehrstunden eine ganz oder in Teilen zum Vortrage der Sagen benutzt und die Wiederholung derselben zu Sprechübungen ausgedehnt.

Lieber wäre es mir allerdings, der gesamte Stoff der Sagen würde in den Lesebüchern verarbeitet und dann den Lehrern des Deutschen in Sexta und Quinta die gewissenhafte Behandlung vorgeschrieben.

Das vorliegende Büchlein gibt in der einfach natürlichen Sprech- und Denkweise Grimms die hauptsächlichen Sagen der Griechen und Römer. Vielleicht könnte bei einer neuen Auflage eine kurze Mythologie hinzugefügt werden. Dagegen hat der Verfasser, abweichend von der sonstigen Beschränkung dieser Art Bücher, in der zweiten Hälfte die Sagengeschichte der Assyrier und Babylonier, der Makedoner und der hervorragenden Helden der europäischen Geschichte behandelt. Ich meine: Karl den Grofsen, Columbus, Martin Luther, Napoléon I, Wilhelm I. Durch diese Vielseitigkeit des Stoffes zeichnet das Buch sich vor vielen andern an Brauchbarkeit aus.

Berlin. J. P. Jörgensen.

2. Schmidt, F., *Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung.* Berlin 1882. Friedberg & Mode. Zweiter Band: Das Mittelalter. Dritter Band: Die Neuzeit.

Wir folgen gern dem Verf., nachdem wir den ersten Band dieser Weltgeschichte, „das Altertum“, besprochen haben, auch in den vorliegenden zweiten und dritten Band. Der zweite Band beginnt nach einer klaren Charakteristik des Erlösers mit unseren Voreltern, den Germanen in ältester Zeit, und zeigt uns in populärer, lebhafter und ansprechender Darstellung die durch das Christentum herbeigeführte Umgestaltung der bisherigen Welt, den Zerfall des römischen Reiches, die Völkerwanderung, die Entwickelung des deutschen Reiches bis zu seiner höchsten Macht und endet mit Maximilian I. Der dritte Band, mit der Reformation beginnend, führt uns bis in

unsre Tage, die Wiedererstehung des deutschen Reiches. Auch diese beiden Bände haben als Anhang vortreffliche Zeittafeln und alphabetische Register.

Berlin. Adolf Paul.

3. v. Schweiger-Lerchenfeld, Amand.: *Die Adria.* Wien, Pest, Leipzig 1883. A. Hartleben. VI, 792 S.

Die dem vorliegenden (mit 200 Illustrationen, 18 technischen Figuren, 6 Plänen und einer Karte der Gestadeländer der Adria ausgestatteten) Prachtwerke zugrunde liegende Idee ist neu und zugleich praktisch. Der wohlbewanderte Verfasser führt uns von Triest als Operationsbasis ausgehend zunächst durch Istrien und geleitet uns dann längs der Ostküste des berühmten und berüchtigten Adriameeres bis Corfu und wiederum an der Westküste hin von Tarent rückwärts. Es ist nicht etwa eine Art von erweitertem Bädeker: der Autor schildert uns Land und Leute, Städte und Gebäude, Altertümer und moderne Verhältnisse, Entwicklung und Niedergang, die bedeutenden Männer, die infrage kommen, die kulturhistorischen und politischen Verhältnisse, kurz alles, was den Leser der verschiedenartigsten Bildungsstufe und Interessensphäre angehen und fesseln mag, anmutig und gründlich, sorgfältig und fesselnd, ohne je zu ermüden, und die zahlreichen vorzüglichen Holzschnitte erhöhen den Wert des trefflichen Buches, das kein Reisender und kein ferner stehender Leser unbefriedigt aus der Hand legen wird.

Über geringere Ausstellungen im Einzelnen liefse sich rechten; denn die „Färbung" des Ganzen ist mit Recht vorsichtig gehalten, wenn der Verfasser auch (was ihm übrigens nicht vorgeworfen werden soll) nicht immer verstanden hat sein josephinisches Österreichertum unter den Scheffel zu stellen. Nehmen wir lieber einzelne Ausstellungen auch im einzelnen durch!

Gleich auf S. 24 findet sich ein böser Druckfehler, der um so ärgerlicher ist, als er den Panegyricus auf Joseph II. fatal stört: „... von jenem edlen Monarchen, dem die strafrichterliche Entwicklung seines Reiches so sehr am Herzen lag ..." Es soll vielleicht heifsen „staatsrechtliche"? — Dafs der Autor antik poetische Erinnerungen vergleichend heranzieht, ist nur zu billigen; mitunter aber stellt er die willkürlichsten Erfindungen der Alten so dar, als könnten sie begründet gewesen sein. Dahin gehört z. B. die sinnlose Lokalisierung der Argonautensage in Istrien S. 140 ff. Ebenso S. 307 ff., wo von der Identifizierung der kleinen Insel Lagosta mit der homerischen Ogygia die Rede ist. Allerdings darf man eine solche „Annahme nicht ganz kritiklos hinnehmen"; man sollte doch nachgerade darauf verzichten die fabelhaften homerischen Lokalitäten geographisch und historisch fixieren zu wollen! — S. 92, 93, 98 ist von „instanten" Senkungen die Rede: soll das heifsen „augenblicklichen", so war das italianisierende Fremdwort doch wohl vom Übel. — Neu war dem Referenten die Erklärung der Phosphorescierung im Meere S. 196 f.; sie dürfte aber die richtige sein. Ebendaselbst ist das Wesen der Bora und des Sirocco vortrefflich besprochen. — Die übrigens sehr begreifliche und nur zu begründete Antipathie gegen Venedig zieht sich wie ein roter Faden durch das ganze Buch — was allerdings den Verfasser keineswegs abhält sich mit der Schilderung Venedigs besonders

sorgfältig zu befassen. — Sehr gerecht ist auch der Tadel, den sich die österreichische Regierung gefallen lassen mufs wegen ihrer selbstmörderischen Verhätschelung des stets treulosen und stets undankbaren Italienertums: vgl. namentlich S. 241 ff. — Wenig verständlich ist dagegen der Tadel, den der Verf. S. 243, 378 gegen die „Katholisierende Propaganda“ richtet. Nach dem Wortlaute könnte die ewig minierende Arbeit der kaiserlich russischen Staatskirche gemeint sein; ist das der Fall, so hätten wir eine schärfere Fassung gewünscht. — Die Einleitungsworte zu der Tour Zara-Spalato S. 245 hätten wir sehr gerne vermifst: der Häckelsche Materialismus mag sich anderswo feiern lassen als in einem Werke dieser Art. — Ein sehr ungenauer Ausdruck findet sich S. 263: „In einem Feldzuge von nur 30 Tagen gieng zuerst Illyrien und hierauf Macedonien in römischen Besitz über, 168 v. Chr.“ Das klingt so, als wäre auch Macedonien in 30 Tagen überwältigt worden, während es sich nur auf Illyrien beziehen kann. Eine ähnliche Flüchtigkeit des Ausdrucks findet sich gleich auf der nächsten Seite, wo es heifst: „In der Mitte des 3. Jahrh. n. Chr. durchziehen die Goten die illyrische Halbinsel. Unter Augustus endlich findet eine Teilung des westlichen Illyriens in zwei Provinzen statt.“ Der Geschichtsunkundige könnte auf den Gedanken kommen, als ob Augustus in oder nach dem 3. Jahrh. p. Chr. gelebt hätte. — S. 300 f. findet sich wiederholt die Form „geheifst“ statt des gewöhnlichen „gehifst“. Die Form ist dem Referenten ganz fremd, womit natürlich ihre Existenz nicht geleugnet werden soll. Aber auch sonst finden sich im Texte einzelne Provinzialismen oder technische Ausdrücke, die wohl eine Erklärung erfordert hätten. — S. 428 wird die opernhafte Fabel, Cortez habe seine Schiffe nach der Landung in Mejico verbrennen lassen, als historische Thatsache zur Vergleichung herangezogen. — Die Verherrlichung des Hohenstaufen Friedrichs II. und das Verdammungsurteil über die päpstliche Politik ist in dieser Form (z. B. S. 445) entschieden parteiisch; in einem Werke, wie dieses sein soll, ist eine kulturkämpferische Journalistik auf alle Fälle nicht am Platze. Wozu mufs uns der Verfasser den Genufs seines schönen Buches durch dergleichen Seitenhiebe beeinträchtigen? Ganz ähnlich ist es mit der Verspottung der Reliquienverehrung S. 543 f. Der Hr. Verf. rechnet doch gewifs vor allem auf reichen Absatz in dem katholischen Österreich: nicht alle Österreicher leben aber doch in dem josephinistischen Wien! — S. 567 findet sich ein abscheulicher Gallicismus: „Eine Gegendeputation machte dem reinstallierten Kaiser zu wissen, dafs . . .“. Fürchterlich! Ebenso S. 572 und sonst öfters „platzgreifen“. Dieser ungebildete Reporterjargon sollte in einem so wertvollen Buche nicht vorkommen dürfen. Endlich erwähne ich noch einen andern Satzfehler S. 610: „Der Handel ward durch andere unternehmende Nationen an sich gerissen.“ Der Handel wird an sich gerissen: man denke!

Der Hr. Verf. wird uns diese kleinen Ausstellungen hoffentlich nicht verargen; sie beeinträchtigen den Wert des liebenswürdigen Werkes keineswegs und sind in einer neuen Auflage leicht auszuscheiden.

Berlin. L. Freytag.

4. Hofmann, F.: *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.* II. Römische Geschichte. Berlin, 1882, Julius Springer. 89 S.

Es ist eine unleugbare Thatsache, dafs wir an einem Überflufs von historischen Schulbüchern kranken und dessenungeachtet jeder Fachlehrer an jedem Lehrbuche mehr oder weniger Gründe zu berechtigtem Tadel findet. Den einen setzt die methodische Einteilung des Stoffes, den anderen geringe Wissenschaftlichkeit hinsichtlich der neuesten Forschungen, den dritten gar die undeutsche Sprache in die zwingende Notwendigkeit von der Einführung oder auch Empfehlung eines Lehrbuches Abstand zu nehmen.

Um so gröfser ist daher unsre Freude an der Erscheinung des oben angeführten Büchleins. Wie der erste Teil des Werkes: „Griechische Geschichte" — legt nicht minder, ja in noch höherem Grade, dieses zweite Heft rühmlichst Zeugnis ab von der fachmännischen Tüchtigkeit des Verfassers. — Es will nur ein Hilfsbuch für höhere Lehranstalten sein und bringt daher den Stoff nach den Anforderungen dieser Art von Schulen, natürlich in knapper und gedrängter Form. Mit recht entbehrt ein solches Buch aller Einzelheiten, indem es diese dem Vortrage des Lehrers überläfst, und bringt nur den praktisch begrenzten Lehrstoff. Dadurch wird es aber auch zu einer guten Handhabe für aufmerksame Schüler.

Der Stoff erstreckt sich bis zur Zeit des Augustus, d. h. bis zum Untergang der Republik; er umfafst also das Pensum der Ober-Sekunda der humanistischen Gymnasien. In den Real-Gymnasien dagegen, wo nach den neuen Vorschriften die gesamte alte Geschichte auf das eine Jahr in Unter-Sekunda beschränkt ist, — ein Zustand, der hoffentlich nicht auf die Dauer bestehen wird, — mufs die römische Geschichte in einem Semester dieser Abteilung absolviert werden.

Es kann daher dem Geschichtslehrer dieser Klasse nur willkommen sein eine möglichst gute Unterstützung in einem möglichst praktischen Leitfaden zu finden. Als einen solchen aber glaube ich diese neue Erscheinung begrüfsen und allen Fachgenossen der Real-Gymnasien empfehlen zu können.

Berlin. J. P. Jörgensen.

5. Müller, David: *Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes.* 4. Aufl. Von Prof. Dr. Friedrich Junge. Mit einem Bildnis Kaiser Wilhelms von A. v. Werner. Berlin, 1882, Franz Vahlen. 218 S.

Mit ungeteilter Freude begrüfsen wir die neue Auflage dieses trefflichen Buches, welches unter der sicheren und hingebenden Pflege des Hrn. Dr. Junge sich fort und fort vervollkommnet und dadurch sich neue Freunde erworben hat. Durch seine populäre, von edelstem Patriotismus getragene Darstellung in knapper, meisterhafter Sprache bietet es nach den besten Quellen ein gedrängtes Bild des materiellen und geistigen Lebens der deutschen Stämme und ihrer Fürsten, von ihrem ersten Auftreten bis in unsere Tage. So ist es uns ein treues Vermächtnis Süddeutschlands geworden, wo es wahrlich nicht an edlen Geistern gefehlt hat, welche die nationale Wiedergeburt des gesunkenen Vaterlandes, die Wiederaufrichtung des deutschen Kaisertums auch ihrerseits nur unter Preufsens Führung für möglich hielten. Für die höheren Schulen ist es aber geradezu ein unentbehrliches Hilfsmittel

des historischen Unterrichts geworden, und es unterliegt nicht dem geringsten Bedenken unserm Geschichtsunterrichte in Unter-Tertia der Gymnasien und Real-Gymnasien sowie in den entsprechenden Klassen anderer Lehranstalten diesen Leitfaden zugrunde zu legen und ihn daher den Schülern dieser Klasse (sowie den Primanern zur Repetition) aufs wärmste zu empfehlen.

In dieser neuen Auflage hat das Büchlein aber dadurch noch wesentlich an Wert gewonnen, dafs es die brandenburgisch-preufsische Geschichte (S. 120—150) in gröfserer Ausführlichkeit behandelt. Sollte sich der Verf. entschliefsen können diesen Teil noch erschöpfender zu behandeln, so würde das Büchlein insofern an Wichtigkeit und Wert zunehmen, als es Spezialleitfäden der brandenburgisch-preufsischen Geschichte beseitigte und auch für Ober-Tertia ausreichte.

Berlin. J. P. Jörgensen.

6. Götzinger, E.: *Reallexikon der deutschen Altertümer.* Leipzig 1881—83. W. Urban. IV, 803 S. Gebunden 20 Mk.

Bei dem grofsen Erfolge von ähnlichen Werken, z. B. von Lübkers R.-L. der klassischen Völker ist es nicht zu verwundern, wenn ein Berufener auf die Idee kam unserer studierenden Jugend und unserem allgemein gebildeten Publikum die Kenntnis der germanischen Altertümer in ähnlicher Weise zu vermitteln. Nur war hier die Aufgabe eine viel schwierigere, wenn sie überhaupt lösbar war, d. h. unter den bis jetzt gegebenen Verhältnissen. Denn die germanistische Wissenschaft ist überhaupt noch keine hundert Jahre alt: viele ihrer Einzeldisziplinen (z. B. Metrik, Mythologie, Sagengeschichte, speziell die sg. altnordische Litteratur) sind auch noch nicht annähernd zu leidlich sicheren Resultaten gekommen; ja in unserer Zeit werden solche, die man sicher und zuverlässig gewonnen glaubte, durch eine in mafsloser Skepsis alles übertreffende neuere Schule wieder über den Haufen geworfen. Auf der anderen Seite wieder eine Litteratur, deren Umfang sich kaum noch bewältigen läfst: hat doch der Referent zu einem Aufsatze mythologischen Inhaltes allein ungefähr 170 Werke benutzt und noch lange nicht alle erschöpft!

Der Verfasser des hier vorliegenden Werkes hat sich denn auch die Schwierigkeiten, die seinem Plane im Wege lagen, keineswegs verhehlt, und die Bescheidenheit, mit der er zum voraus zugibt, dafs sein Buch in gewisser Beziehung mangelhaft sein und bleiben mufs, stimmt durchaus zu seinen Gunsten. So ist er denn bemüht gewesen dem Publikum nur „solche Kenntnisse und Ansichten zu vermitteln, für welche bewährte Forscher und Schriftsteller als Zeugen angezogen werden können". Manches mufste ausgeschlossen bleiben, das vielleicht nicht hätte fehlen dürfen; anderes wiederum, das dem germanischen Bereiche eigentlich nicht angehört, mufste Aufnahme finden, weil ohne die Kenntnis desselben das Verständnis anderer, wichtiger Artikel unsicher geblieben wäre. Dabei waren die Quellen selbst sehr ungleichmäfsig, und so ist mancher Artikel mit auffälliger Breite behandelt, während andere kurz abgethan werden. Kurz, die ganze Art der Behandlung konnte bei einem Buche nach Art des vorliegenden nicht umhin eine volle Einheitlichkeit,

den sogenannten „einen Gufs“ vermissen zu lassen. Im grofsen und ganzen aber ist dem Verfasser einzuräumen, dafs ihm sein Vorhaben gelungen ist: manche von den Artikeln geben in guter, ja trefflicher Darstellung dem nichtgelehrten Leser volles Licht, andere sind durchaus genügend, und verhältnismäfsig nur wenige sind als unzureichend zu bezeichnen. Am schwächsten sind einzelne Artikel, die dem Verf. möglicherweise als die besten erscheinen möchten: das gilt von einzelnen über Mythologie, Volksbrauch und Heldensage. Hier hätte oft mehr geboten werden können, weil hier gerade die Konversationslexika ihre Leser am meisten im Stich zu lassen pflegen; hier hätten auch unbeschadet der populären Fassung und Haltung des Werkes viel mehr Quellen genannt werden sollen.

Berlin. L. Freytag.

7. Sievers, Otto, und Bruhn, Harald: *Aus allen Zeiten und Landen.* Geschichtliche, biographische und kulturgeschichtliche Bilder und Skizzen in anregender und unterhaltender Darstellung. Illustrierte Monatsschrift für Gebildete aller Stände. Braunschweig, 1882. Schwetschke und Sohn. I. Jahrg. hoch 4.

Es ist gewifs sehr schwierig auszuführen, was der Prospekt dieser Monatsschrift verspricht, „das beliebteste und gemeinverständlichste (?) aller Wissensgebiete, die Geschichte zum Gegenstande wahrhaft populärer, für Gebildete aller Klassen anziehender und fesselnder Darstellung zu machen.“ Freilich kann das Journal nur Episoden aus der Geschichte irgend eines Volkes bringen und wieder nur solche, die allenfalls auch ohne eingehendere Kenntnis der Gesamtentwicklung des Volkes, seines Charakters seiner Geschichte verstanden werden können; darf man doch selbst bei einzelnen dieser Episoden, mögen sie in ihrer Darstellung so gemeinverständlich als möglich geschrieben sein, Zweifel hegen, ob sie von dem nicht historisch gebildeten Leser in ihrem vollen Umfange verstanden werden können. Und dies wird leider namentlich von den Episoden gelten, welche die Zeitschrift vor allen andern ins Auge fassen will, von den Schilderungen derjenigen Menschen, welche „mit unverwüstlicher Anziehungskraft begabt noch immer auf ein entgegenkommendes Verständnis (wir möchten lieber von „Teilnahme“ reden) rechnen können. Aus dem Leben solcher Menschen sind eben gröfsere und für ihre Geschichte als integrierende Bestandteile aufzufassende Episoden ohne Vertiefung in die Vorgeschichte ihres Landes, in den Charakter ihres Volkes, in ihre Zeitgeschichte oft kaum verständlich, und wenn die vorliegende Monatsschrift in der glücklichen Lage ist keine Vorläufer zu haben, so liegt vielleicht der Grund dafür in der Überzeugung von der Wahrheit des Gesagten.“ — Allein wie schwierig auch das Unternehmen sein mag, der Anfang seiner Ausführung ist gemacht und, wie man gestehen mufs, in geschickter Weise. Das erste Geschichtsbild des uns vorliegenden ersten Heftes zeigt uns die Ermordung des Kaisers Paul nach einer erstmaligen Veröffentlichung der authentischen Aufzeichnungen des sächsischen Legationssekretärs in Petersburg K. F. Rosenzweig. Diese Skizze, mitten aus der zu jener Zeit so bewegten, aber doch nicht dem gebildeten Leser jedes Standes bekannten Geschichte Rufslands herausgerissen, wird zwar nicht in ihrem pragmatischen Zusammenhange mit der Zeitgeschichte im ganzen und mit der russischen im be-

sondern auf völliges, allseitiges Verständnis rechnen dürfen, ist aber interessant geschrieben (übersetzt) und recht anziehend zu lesen. Seltsam berührt es allerdings, wenn der Verfasser der Aufzeichnungen in vollem Gegensatze zu der erwiesenen Thatsache der schlechten, absichtlich schlecht gehandhabten Erziehung Pauls hervorhebt, dafs die Kaiserin nichts vernachlässigt habe, um durch eine „sorgfältige“ Erziehung alle Anlagen des Knaben zu entwickeln. Noch seltsamer lautet der Bericht des preufsischen Gesandten Solms über das Äufsere des Kaisers, dessen Gesicht gar „schön“ gewesen sein, allmählich aber unbegreiflicher Weise sich zu der fast abschreckenden Häfslichkeit umgewandelt haben soll, wie sie sein Portrait (S. 6) zur Schau trägt. Selbst die Redaktion hat angesichts dieser für ihre Glaubhaftigkeit allzu wunderbaren Wandelung eine kurze Bemerkung darüber nicht unterdrücken können. Anziehend dargestellt ist namentlich die ränkevolle Person des Grafen Pahlen, der noch unmittelbar vor der That auf einen möglichst ehrenvollen Rückzug bedacht ist. Überaus viel Neues enthalten übrigens diese Aufzeichnungen nicht; bei Erzählung der eigentlichen Mordscene kehren auch bei Rosenzweig die nichts beweisenden Redewendungen „man erzählt, dafs“ — „es scheint unzweifelhaft, dafs“ — wieder, die fast bei allen Referenten der grausigen That zu finden sind. — Sehr schön geschrieben ist Woldemar Kadens „In Apulien. Auf Spuren Manfreds.“ Seine Figuren treten lebendig vor das Auge des Lesenden, seine Naturschilderungen sind prächtig und durch eine volltönende, hochpoetische Sprache ausgezeichnet. — Das dritte geschichtliche Bild behandelt „ein Liebesdrama am Hofe Philipps II.“: es will uns besonders die historische Fürstin Eboli, ihr Liebes- und Leidensleben vor Augen führen und ist recht anziehend, aber mehr wissenschaftlich als populär dargestellt. Die vierte Skizze, „die Jugendjahre Napoleons I.“ von Albert Lindner ist natürlich von allgemeinem Interesse und gewinnt noch durch ihre einleitende Schilderung Korsikas und des Charakters seiner Bewohner wie durch das lobenswerte Bestreben nur Verbürgtes aus der fabelvollen Jugendzeit des selbst damals schon von gröfstem Selbstbewufstsein getragenen „Weltheros“ zu bringen. Dafs übrigens „noch nie Wunderkinder — man denke z. B. an Mozart — das als Männer gehalten, was sie in der Jugend versprochen“, ist doch wohl etwas zu schroff behauptet und ermangelt des Beweises; denn der folgende etwas derbe Ausfall auf einen nicht einmal mit Namen genannten — wie sich das in diesen Fällen eigentlich gehören sollte — Universitätsprofessor kann doch nicht in seiner trübseligen Vereinzelung als Argument einer mit so tiefer Überzeugung ausgesprochenen Behauptung gelten. Man denke, wie boshaft: „haben wir doch selbst noch in der Gegenwart einen Universitätsprofessor, der mit seinem 12. Jahre Doktor und Professor wurde, aber seitdem auch nicht das Wenigste mehr geleistet hat, als was er auf seinem Spezialgebiete als Knabe leistete.“ Sehr hübsch sind dagegen die der Schilderung beigefügten Abbildungen der Eltern Napoleons und sein eigenes Porträt, — wahrlich der Kopf eines jugendlichen Imperators und eines — Tyrannen. — Von kulturgeschichtlichen Skizzen enthält das Heft Karl von Vincentis lebendig und im fesselndsten Stile dargestellte „arabische Frauentypen von einst und jetzt“ mit der beigefügten Nachbildung des Sichelschen Fellahmädchens, ferner Fedor

von Köppens „Rumänische Abenteurer“ mit einzelnen prachtvollen Gesetzesparagraphen des alten Woiwoden Basil. Den Schlufs bildet Ludwig Nohls interessantes „musikgeschichtliches Porträt Glucks“. An diese „gröfseren Arbeiten schliefst sich eine Anzahl sogenannter „Historietten“ an, ein „Nachtisch“, dessen Ausstattung freilich mit der Zeit etwas schwach werden dürfte, wofern er nur wirklich historische Sachen darbieten will, denn soviel Anekdoten auch über einzelne grofse und weniger grofse Männer umlaufen, so winzig klein ist die Zahl der eigentlich historischen. —

Wenn das Unternehmen nun auch gewifs mit grofsen Schwierigkeiten, namentlich nach seiner geschichtlichen Seite hin, zu kämpfen haben wird, — da der Anfang ein versprechender ist, die guten Namen der Autoren wohl eine Bürgschaft für die günstige Weiterentwickelung des Werkes sein dürften, so sei ihm ein glückliches Gedeihen, der Zeitschrift eine weite Verbreitung von Herzen gewünscht.

Frankenhausen. Söhns.

g) Physik.

1. Rosenberger, Ferd.: *Die Geschichte der Physik in Grundzügen.* Erster Teil: Geschichte der Physik im Altertum und im Mittelalter. VIII und 175 S. Braunschweig 1882, Fr. Vieweg & Sohn.

Eine Geschichte der Physik darf eines entgegenkommenden Interesses gewifs sein, nicht nur von der Seite der Wissenschaft selbst sondern auch seitens der Pädagogik, der daran gelegen sein mufs den Unterricht in dieser Disziplin durch historische Vertiefung fruchtbarer und anregender zu gestalten. Es läfst sich nicht verkennen, dafs bisher noch, abgesehen von Dürings kritischer Geschichte der Prinzipien der Mechanik, für eine verknüpfende Darstellung des Entwickelungsganges der gesamten Physik kaum mehr als vorläufiges Material zusammen getragen ist. Das vorliegende Werk strebt einen Fortschritt in dieser Richtung an, indem es nicht die Geschichten der einzelnen physikalischen Lehren neben einander stellt sondern in streng chronologischer Reihenfolge abhandelt. In allgemeinen Einleitungen, die den einzelnen Abschnitten vorangehen, soll dem Bedürfnis nach Einsicht in den Charakter jedes Zeitraumes und in den Zusammenhang der physikalischen Leistungen innerhalb desselben genügt werden. Der Verf. beansprucht nicht materiell viel Neues zu bringen; er hat sich auch in der That, ohne besondere Quellenstudien zu verraten, wesentlich an die Anführungen und Auszüge früherer Geschichtsschreiber dieses und verwandter Gebiete gehalten und sich begnügt dieselben in das gewählte Schema einzuordnen. Der fast völlige Mangel an Quellenangaben würde bei einem historischen Werke schwerer ins Gewicht fallen, wenn nicht die gegebenen Citate aus den behandelten Autoren sich mehr oder weniger leicht in den vom Verf. benutzten Geschichtswerken wiederfinden liefsen und dort mit genauen Quellennachweisen versehen wären.

Der vorliegende erste Teil erstreckt sich auf das Altertum und das Mittelalter und schliefst mit dem Jahre 1600 ab. Das Urteil des Verf. über die Haupterscheinungen dieses Zeitraumes ist wesentlich durch die Stellung beeinflufst, die er dem Experiment gegenüber einnimmt; nur aus dem Streben die Perioden möglichst scharf zu charakterisieren und abzugrenzen, ist eine so wenig

zutreffende Auffassung zu erklären, wie sie der Verf. an den Anfang des ersten Abschnitts gestellt hat: „Das Experiment ist es, was die neue Physik von der alten trennt.“ Selbst ein so unbedingter Vorfechter der Experimentalphysik wie Poggendorff drückt sich so vorsichtig aus, dafs „die Unbekanntschaft der Alten mit der Kunst des Experimentierens einer der Gründe war, weswegen die Physik bei ihnen zurückblieb.“ Anderseits ist es unzweifelhaft, dafs der Heros der neueren Physik, Galilei, seine Gröfse weniger der geschickten Verwendung des Experimentes als vielmehr der genialen Durchführung induktiver Spekulationen verdankt. Lagrange sagt von ihm in einem oft angeführten Ausspruch: „il fallait un génie extraordinaire pour démêler les lois de la nature *dans* des phénomènes que l'on avait toujours eus sous les yeux.“ Méc. anal. pg. 159). Das Verdienst Galileis liegt wesentlich darin, dafs er die Thatsachen der täglichen Erfahrung zerlegte, um zu ihren Elementen und damit zu den Prinzipien ihrer Erklärung zu gelangen. Die Untersuchung unseres Verf., warum es die Alten und insbesondere Aristoteles in der Physik nicht „zu etwas gebracht haben“, ist infolge des eingenommenen Standpunktes durchaus verfehlt und unklar, ebenso die Polemik gegen Whewell und Lewes; die Ansicht des ersteren über die Ursachen des Scheiterns der aristotelischen Physik ist freilich deutlicher noch als in der vom Verf. angeführten Stelle in dem kurzen Satze ausgesprochen „it collected no general ideas *from* facts“ (History etc. pg. 70). Die Schuld ist in der That, wie man wenn nicht aus Aristoteles selbst so aus Galileis Widerlegungen lernen kann, hauptsächlich darin zu suchen, dafs die Ideeen, die zur Erklärung von Erscheinungen eingeführt wurden, nicht diesen Erscheinungen selbst entnommen waren sondern auf „unklaren und unzutreffenden“ Vorstellungen von Volkommenheit beruhten, die mit den Thatsachen in keinem unmittelbaren Zusammenhang standen.

Auch in einer anderen Beziehung noch hat der Verf. mit Aristoteles Unglück. Das Hebelgesetz wird als der Glanzpunkt der aristotelischen Mechanik bezeichnet. „Mit einem gröfseren Hebelarm kann man ein gröfseres Gewicht heben, weil der gröfsere Hebelarm sich stärker bewegt“, oder „eine in gröfserer Entfernung vom Unterstützungspunkt angreifende Kraft bewegt ein Gewicht leichter, weil sie einen gröfseren Kreis beschreibt“ — in diesen Worten findet der Verf. nicht nur einen Beweis (!) des Hebelgesetzes sondern auch eine Andeutung des Gesetzes von der Erhaltung der Kraft (!). Dies Urteil ist um so merkwürdiger, als grade die Hebeltheorie des Aristoteles bei Whewell eingehend diskutiert und ihre Unzulänglichkeit dargethan ist.

Die relative Anerkennung, welche derselben durch Poselger und Cantor zuteil geworden ist, berechtigt nicht zu der übertriebenen Wertschätzung, zu welcher der Verf. sich fortreifsen läfst.

Auch die Beurteilung des Archimedes wird durch das Vorurteil, als ob das Experiment das Charakteristische der neueren Physik sei, beeinflufst, obwohl der Verf. anerkennt, dafs die Physik von Archimedes ausgehend „hätte selbständige Wissenschaft werden können, wenn nicht die antike Kultur so frühzeitig untergegangen wäre“. Ihm wird der Mangel einer physikalischen Methode vorgeworfen, während doch seine beiden Hauptleistungen auf physikalischem Gebiet durchaus in der Richtung der galileischen Forschungsweise geartet sind. Nur um eine künstliche Klassifizierung durchführen zu können, werden

seine Arbeiten als „rein mathematische“ im Gegensatz zur experimentellen Physik gesetzt, andrerseits aber doch zugegeben, „dafs die experimentelle Methode mit den Mathematikern einen Fortschritt gemacht hat“; das richtige ist vielmehr, dafs bei ihnen beide Wissenschaften noch ungeschieden sind. Wenn dem Archimedes wie auch dem Euklid vorgeworfen wird, dafs sie Erfahrungssätze ohne Begründung hinstellten und daraus rein mathematisch andere Lehrsätze abgeleitet hätten, so trifft derselbe Vorwurf auch einen Newton und jede neuere Lehrdarstellung der Physik. Dagegen will der Verf. dem Archimedes „einen Vorwurf daraus nicht machen“, dafs er die Entfernung der Sonne von der Erde unrichtig geschätzt hat! Solche geschmacklose Äufserungen finden sich noch mehrfach.

Die Abschnitte der mittelalterlichen Physik sind übersichtlich dargestellt und meist zutreffend charakterisiert. Der arabischen Periode wird mit Unrecht gegen die Autorität Humboldts ein Verdienst um die Fortentwickelung der Physik abgesprochen; schon die sinnreichen optischen Experimente eines Alhazen reichen hin, dies Urteil zu entkräften. In den Kapiteln über „christliche“ Physik und die Übergangsperiode bis 1600 sind viele interessante Details zusammengetragen; eine Diskussion der psychologischen Gründe für die Anschauungen und Verfahrungsweisen der einzelnen Autoren lag ebenso wenig in der Absicht des Verf. wie eine wissenschaftliche Untersuchung der letzten Prinzipien ihres Forschens; dagegen sind für den inneren Zusammenhang wichtige Verweisungen und Vergleiche zwischen zeitlich getrennten Erscheinungen wenn auch sparsam angedeutet. Bei Roger Bacon hätte der Hinweis darauf nicht fehlen dürfen, dafs derselbe auch an den physikalischen Schriften des Aristoteles durch Beobachten und Versuche wie durch Aufklärung der Grundbegriffe die entschiedenste und unbefangenste Kritik geübt hat. Bei Benedetti wäre zu berichtigen, dafs er allerdings Einsicht in das Wesen des Moments einer Kraft besafs aber nicht eine deutliche Definition dieses Begriffes gegeben hat, wie der Verf. will (S. 133). Die Bedeutung des Lionardo da Vinci, des „wahren Vorgängers der galileischen Dynamik“ (Dühring) ist nicht genügend gewürdigt. Mehr effektvoll als wesentlich ist es, wenn zwischen den chronologisch behandelten Vertretern der vorgalileischen Periode die beiden Daten — 1583 Galileis Pendelbeobachtungen im Dom zu Pisa; 1590 Galileis Fallversuche am Turm zu Pisa — mit gesperrter Schrift hervorgehoben werden. Man erhält den Eindruck, als meine der Verf., dafs mit diesen beiden Versuchen die Experimentalwissenschaft plötzlich vom Himmel gefallen sei. Die Schlufsbetrachtung enthält den ziemlich unklaren Hinweis darauf, dafs das Ideal der Physik „in der Vereinigung“ von Beobachtungskunst, Mathematik und Philosophie liege (wobei freilich unter Philosophie etwas anderes als „die Spekulation über den augenblicklichen Stand der Erfahrung hinaus“ verstanden sein sollte). Man darf gespannt sein, wie der Verf. in einem folgenden Teile, wenn ein solcher erscheint, seine Auffassung von der Persönlichkeit Galileis und dessen Stellung in der Geschichte der Physik im einzelnen durchzuführen vermag.

Den Beschlufs des Heftes bildet ein chronologisch geordnetes Inhaltsverzeichnis, welchem synchronistische Tabellen der Mathematik, der Chemie und der beschreibenden Naturwissenschaften sowie der allgemeinen Geschichte

gegenüber gestellt sind. Aufserdem ist noch ein alphabetisches Namen- und Sachregister vorhanden. Von Druckfehlern sind u. a. S. 41 Präcision statt Präcession, S. 46 Magens statt Magnes zu berichtigen.

Berlin. Fr. Poske.

2. Heller, August, Professor in Budapest: *Geschichte der Physik von Aristoteles bis auf die neueste Zeit.* I. Band: Von Aristoteles bis Galilei. Stuttgart 1882, F. Enke. XII und 411 S.

Zwei Vorzüge sind schon bei flüchtiger Durchsicht der vorliegenden Geschichte der Physik erkennbar und finden sich auch bei eingehenderem Studium bestätigt: ein anerkennenswertes Streben nach Gründlichkeit, das in gewissenhaftem Zurückgehen auf die Quellenwerke, in ausführlichen Litteraturnachweisen über die einzelnen Forscher und in fast durchgängiger Angabe des Ursprungs bei den häufig eingestreuten Citaten zum Ausdruck kommt; daneben aber ein universaler Standpunkt für die Beurteilung der Einzelerscheinungen wie für die Darstellung des Entwickelungsganges der gesamten Wissenschaft. Dem Verf. schwebt augenscheinlich das Ideal einer Geschichte der physischen Weltanschauung im Geiste eines A. v. Humboldt vor; er begnügt sich nicht damit die Entdeckungen in historischer Folge aneinander zu reihen sondern ist bemüht das geistige Band sichtbar zu machen, welches oft zeitlich getrennte Leistungen verknüpft. Indem er dem Ursprunge der physikalischen Ideeen nachgeht, stellt sich ihm die Geschichte derselben als ein Wachstumsprocefs dar, der bald dem ruhigen Fliefsen eines Stroms bald dem Anschiefsen der Krystalle in einer Salzlösung vergleichbar ist. Als Leitstern aber in dem Durcheinander der Meinungen und Theorieen dient ihm die klare Einsicht in das Ziel und die Methode der Naturforschung; er weifs, dafs es darauf ankommt die vollständige Beschreibung der Naturvorgänge zu geben (S. 9) und das Unveränderliche in der Flucht der ewig wechselnden Erscheinungen aufzufinden (S. 85); er weifs auch, dafs zu diesem Zwecke die komplexen Erscheinungen mit Hilfe des Experiments in ihre Elemente zu zerlegen sind (S. 69 u. 70). Nicht das Experiment an sich ist ihm das Charakteristische der neueren Physik sondern die abstrahierende Gedankenthätigkeit, welche sich des Experiments als eines wichtigen Hilfsmittels bedient. Das Vorhandensein dieser Einsicht ist ein wesentlicher Vorzug vor dem vorher besprochenen Buch von Rosenberger. Damit steht freilich nicht in Einklang, dafs an einer Stelle (S. 7) als „Endziel der physikalischen Forschung“ das „Streben“ bezeichnet wird „die Thatsachen der Erfahrung mit einem gewissen idealen Systeme von Begriffen in Übereinstimmung zu bringen“. Dieser an Whewell erinnernde Satz ist nach Form und Inhalt gleich unhaltbar, hat aber im übrigen auf die vorher angedeutete Betrachtungsweise des Verf. keinen Einflufs.

Es zeugt ferner von erfreulicher Objektivität, dafs der Verf. über keine wissenschaftliche Leistung ein unbedingt abfälliges Urteil ausspricht, dafs er vielmehr auch jeder irrigen Ansicht durch Berücksichtigung der Zeitverhältnisse und Darlegung der psychologischen Motive gerecht zu werden sucht. In dieser Hinsicht ist neben der noch näher zu erörternden Würdigung der aristotelischen Mechanik namentlich die gerechte Beurteilung hervorzuheben, die dem Widerspruch Tycho Brahes gegen das koppernikanische System zu teil wird (S. 278—280).

Die Darstellung des Verf. knüpft an die grundlegenden Forscher an und gruppiert um diese als feste Centren diejenigen Gelehrten, die als die Vorläufer oder Nachfolger von jenen anzusehen sind. So bildet für das Altertum Aristoteles den Mittelpunkt der Betrachtung, neben welchem Archimedes als Bahnbrecher für die mathematische Behandlung der Physik in den Vordergrund tritt. Für das Mittelalter dagegen sind Koppernikus und Galilei die Gipfelpunkte, denen die Arbeit ganzer Generationen zustrebt.

Die Lebensverhältnisse der einzelnen Forscher sind in biographischen Skizzen zusammengestellt, die leider im Hinblick auf den Zweck des Buchs mehrfach als viel zu ausgedehnt bezeichnet werden müssen. So füllt die Lebensbeschreibung des Plato nicht weniger als 8 Seiten, ebenso die des Aristoteles und des Archimedes; die wesentlichen biographischen Daten hätten auf einen viel kleineren Raum zusammengedrängt werden können. —

Die vorplatonische Philosophie ist mit angemessener Kürze behandelt und nur in ihren Beziehungen zu Problemen der physischen Weltanschauung berücksichtigt; es wird namentlich darauf hingewiesen, dafs bei den ältesten Philosophen trotz geringer positiver Leistungen doch die Keime der heutigen Grundvorstellungen über die Materie und die Kräfte sich vorfinden (S. 20). Bei Plato ist ein längeres Referat über die Untersuchungen gegeben, die sich auf die viel umstrittene Stelle im Timaeus über die Achsendrehung der Erde beziehen; die Ausführlichkeit desselben ist dadurch motiviert, dafs hier eine der wenigen Fragen aus der Geschichte der Wissenschaft vorliegt, über welche sich eine eingehende Diskussion entwickelt hat (S. 38). Von den physikalischen Schriften des Aristoteles sind ausführliche Inhaltsangaben gemacht, und namentlich bei Beurteilung der mechanischen Probleme ist ein streng objektiver Gesichtspunkt festgehalten (S. 67); auch der Fehler des A. wie des ganzen Altertums ist richtig darin erkannt, dafs man nicht verstand „die Faktoren einer Erscheinung durch das Experiment zu sondern“ (S. 70). Der Verf. warnt davor bei A. „die Anticipation aller möglichen Entdeckungen der Neuzeit vorauszusetzen,“ er will bei ihm nur die „Anläufe zu den wichtigsten Prinzipien der Naturerkenntnis“ finden; aber er geht doch noch zu weit, wenn er (nach dem Vorgange Poselgers) in den Sätzen über die Bewegung des Hebels eine Andeutung des Prinzips der virtuellen Geschwindigkeiten erkennt. Richtig ist, dafs A. am Anfange seiner Quaest. mech. eine Zerlegung der Bewegung vornimmt, die den Keim zum Parallelogramm der Kräfte enthält; aber die Anwendung dieser Zerlegung auf die Hebelbewegung ist eine verfehlte, da sie durch Vermittelung von ganz unzutreffenden Vorstellungen über naturgemäfse und naturwidrige Bewegungen erfolgt. Die ganze Beweisführung beschränkt sich auf den unnötigen Versuch einer Erklärung dafür, dafs der gröfsere Hebelarm einen gröfseren Kreis beschreibt. Darüber geht auch das, was in dem leider unvollständigen Cap. 4 (3 in Beckers Ausgabe) über den ungleicharmigen Hebel gesagt wird, nicht hinaus. Auch verdient es Beachtung, dafs Galilei, dem eine dynamische Begründung der statischen Gesetze gewifs am nächsten lag, nichts von der Demonstration des A. wissen wollte und vielmehr erklärte, dafs demselben Archimedes an Strenge der Beweisführung bei weitem überlegen sei (opere XIII, 112). Dagegen ist anerkennenswert, dafs A. durch das Hebelgesetz schon eine sehr

grofse Zahl von Vorrichtungen (Zange, Keil etc.) zu erklären vermochte. Wohlangebracht wäre es auch gewesen bei Darstellung der philosophischen Bedeutung des A. hervorzuheben, einen wie grofsen Wert derselbe auf die Induktion als alleiniges Werkzeug zur Erkenntnis des allgemeinen gelegt hat. (Vgl. u. a. Anal. post. I, 18.).

Im ersten Buche schliefst sich ferner an Archimedes und Aristarch die eingehende Würdigung der alexandrinischen Forscher und ein Rückblick auf die Gesamtleistungen des Altertums. Nach einer kurzen Übersicht über die arabische Periode der Physik, in welcher namentlich die Verdienste des Alhazen um die Optik Anerkennung finden, folgt dann die ausführliche Darstellung der Vorläufer der galileischen Epoche. Als Leitmotiv gleichsam dient dem Verf. das anfänglich als Ahnung dann immer deutlicher auftretende Bewufstsein von dem Werte der Erfahrung. Der Verf. spürt demselben bei Albertus Magnus, Roger Bacon, Nicolaus von Cusa u. s. w. nach und weist von diesem Gesichtspunkte aus namentlich auch die Bedeutung von Lionardo da Vinci nach, dessen Biographie wieder zu viel Raum einnimmt, dessen Leistungen aber nicht zu hoch gerühmt sind, wenn man die Fülle interessanten Materials erwägt, die schon die bisherigen dürftigen Veröffentlichungen aus den Manuskripten ergeben haben. An dieser Stelle verdient auch anerkannt zu werden, dafs der Verf. dem kulturhistorischen Hintergrunde seine Beachtung zuwendet; die Übersicht über die italienischen Verhältnisse in der Zeit der Renaissance, die an den Anfang der Betrachtung Lionardo's gestellt ist, ist aber doch zu ausführlich geraten; andrerseits überrascht es, dafs neben der Eroberung Konstantinopels und der Erfindung der Buchdruckerkunst nicht auch der Entdeckung Amerikas eine Stelle eingeräumt ist, zumal ein darauf bezüglicher Brief Lionardos an Columbus Erwähnung gefunden hat.

Wenig Beifall verdient es, dafs einem Francis Bacon der Ehrenplatz neben Galilei zugewiesen wird (S. 205 u. 311). Je mehr die vermeintlichen Leistungen Bacons hervorgezogen werden, desto klarer zeigt sich, dafs er keinen Anspruch darauf hat als Begründer der experimentellen Naturwissenschaft zu gelten. Er hat der Grundanschauung, dafs alle Erkenntnis von der Erfahrung auszugehen habe, mächtig Bahn gebrochen, aber die wahre Methode der Naturforschung war ihm verschlossen. Man kann daher nicht behaupten, „dafs genau dieselben Prinzipien, die B. ankündigt, vor ihm durch Galilei verkündigt und angewendet wurden" (S. 319); denn das Verfahren Galileis war von dem durch B. vorgeschriebenen grundverschieden. Ebensowenig ist es zulässig zu sagen, dafs B. „überall da, wo er auf das Gebiet der praktischen Naturforschung tritt, mit seiner eigenen besseren Überzeugung in Widerspruch kommt" (S. 311): dieser Widerspruch fällt fort, denn B. hatte eben keine bessere Einsicht in die Prinzipien der echten Naturforschung. Daher hat auch der folgende Satz keine Berechtigung: „Die Geschichte der Wissenschaft kann es tief beklagen, dafs ein Denker wie B. nicht rein der Pflege der Naturwissenschaften gelebt habe" (S. 318); die wenigen Beispiele, in denen B. seine vermeintliche Methode zur Anwendung gebracht hat, lassen dies vielmehr als ein Glück erscheinen. Der Verf. hat sogar eine Stelle aus „De augm. scient." zum Motto seiner Schrift gewählt und kommt wiederholt auf dieselbe zurück (S. 181, 404), beiläufig ein recht

ungeeignetes Motto (nam causarum finalium inquisitio sterilis est etc.), da es weniger die neuere Naturforschung als die praktische Tendenz seines Autors kennzeichnet.

Nachdem die Entwicklung der Wissenschaft einerseits bis Baco andrerseits bis Koppernikus und Keppler dargestellt ist, werden die „Aristotelesstürmer“ Ramus, Telesius, Patrizio, Giordano Bruno u. s. f. vorübergeführt (daſs Telesius auch schon auf die Erfahrung allein die Erkenntnis begründet sehen will, ist nicht erwähnt); es folgen dann die unmittelbaren Vorläufer Galileis auf dem Gebiet der Mechanik und Astronomie, nämlich Benedetti, Ubaldi, Stevin, Fracastoro und Scheiner, der letztere offenbar mit Unrecht in dieser Reihe genannt, da er auf mechanischem Gebiete nichts produziert hat und auf astronomischem ein Gegner des koppernikanischen Systems gewesen ist. Den Lebensschicksalen und den Werken Galileis ist ein gröſserer Abschnitt des Buchs gewidmet; die ersteren sind im wesentlichen gemäſs den neuesten Forschungen dargestellt, doch ist die zweite scharfsinnige Schrift Wohlwills „Ist Galilei gefoltert worden?“ weder im Litteraturverzeichnis aufgeführt noch bei dem Bericht über den Prozeſs im Jahre 1633 berücksichtigt worden; es hätte sonst nicht behauptet werden dürfen, „daſs wir uns von dem ganzen Verlauf des Prozesses ein klares Bild machen können“ (S. 361), noch weniger durfte die Folterung so unbedingt in Abrede gestellt werden, wie der Verf. es thut. Der Ansicht, daſs G. auch „die Kerker der Inquisition allem Anschein nach nicht kennen gelernt hat“, steht die Thatsache gegenüber, daſs G. erst drei Tage nach dem peinlichen Verhör aus dem Inquisitionspalast in das Haus des Florentiner Gesandten zurückgekehrt ist.

Ein Rückblick auf die Epoche Galileis bildet den Schluſs des Bandes; in ihm sind die bis dahin gemachten Fortschritte in Akustik, Wärmelehre, Elektrizität und Magnetismus zusammengestellt; auch eine Geschichte der Fernrohre ist gegeben, letztere ebenso wie die Geschichte des Kompasses (S. 208—211) in so engem Anschlusse an Poggendorff, daſs die Namhaftmachung des verdienstvollen Forschers wohl am Platze gewesen wäre; denn je weniger man erwarten kann, daſs ein Geschichtsschreiber der Physik alle Teile derselben selbständig durchforscht, um so mehr muſs man verlangen, daſs er den Leistungen derer, die ihm vorgearbeitet haben, gerecht wird.

Einige Berichtigungen mögen noch anhangsweise Erledigung finden. Zur Gradmessung des Eratosthenes (S. 111) hätte die exakte Darlegung Peschels (Geschichte der Erdkunde, S. 45, 46) berücksichtigt werden sollen; die zuverlässigsten Berichte geben das Resultat jener Messung auf 252000 (nicht 250000) Stadien an; auch ist $^1/_{50}$ des Kreisumfangs 7° 12′ (nicht 10′) zu setzen. — Der Ausspruch des Roger Bacon, er würde, wenn er die Macht dazu hätte, alle Bücher des Aristoteles verbrennen lassen, ist nicht gegen die Autorität des Aristoteles selbst (S. 73, 197) sondern gegen die schlechten Übersetzungen gerichtet; daher ist das Verhalten Bacons gegen A. nicht so widerspruchsvoll, wie der Verf. meint. Ferner ist die Behauptung Bacons, daſs wir durch das umgekehrte Brillenglas die Gegenstände verkleinert sähen, kein Grund dagegen, daſs er die Brillen wirklich gekannt hat; es könnten sehr wohl konkave Gläser gemeint sein. Daſs Bacon auch die Vergröſserung durch einen Kugelabschnitt nicht aus eigner Erfahrung gekannt haben solle

(S. 206), ist ungerechtfertigt, zumal die Bemerkung darüber sich in einem Kapitel des Opus majus findet, in welchem nur Erfahrungsbeispiele zur Brechung zusammengestellt sind. Andererseits gibt Bacon keineswegs an (S. 200) durch Erfahrung erprobt zu haben, dafs ein Becher an einem tieferen Orte mehr Wasser fasse als an einem höheren; an der betr. Stelle (op. majus, S. 97, nicht 72) soll nur ein Beispiel von der „Kraft der Mathematik" gegeben werden. — In die Biographie des Koppernikus ist aus älteren Darstellungen ein Irrtum übergegangen, der sich auch bei Rosenberger findet, dafs nämlich K. bei seinem Aufenthalte in Wien 1495 den Unterricht des Purbach und des Regiomontan genossen habe (S. 255); unmittelbar dahinter aber liest man die (richtige) Angabe, dafs ersterer bereits 1461, letzterer 1475 oder 1476 gestorben sei! — Bei Gilberts Theorie des Erdmagnetismus (S. 398) wird irrigerweise gesagt, G. habe die anziehende Kraft der Erde für stärker als ihre magnetische Richtkraft erklärt, während das umgekehrte der Fall ist (de magnete, S. 162), wie auch Poggendorff richtig angibt.

Zum Schlusse kann Ref. eine Bemerkung über die Schreibweise in dem vorliegenden Buche nicht zurückhalten: dieselbe ist nicht viel korrekter als in andern Werken österreichischer (bez. ungarischer) Autoren; der Stil ist nicht selten schwungvoll und poetisch, aber allzuhäufig trifft man auf Wendungen und Ausdrücke, die dem deutschen Sprachgebrauch zuwiderlaufen. Dahin gehören „wir übergehen jetzt auf . ." (S. 34 u. ö) — „nachdem er meint", (S. 128 u. ö.) — „bestanden habende Bibliotheken" (S. 159) — „pünktlich" statt präzis (S. 169), statt exakt (S. 304) — „wo er sein Leben einbüfsen mochte" statt eingebüfst haben mag (S. 282) — „Kräftenparallelogramer" (S. 340) — „Fernröhren" (S. 340 u. ö.) u. s. w. Der Verf. sagt auch „eine Date" (S. 85), „einen Gehalt beziehen" (S. 104 u. ö.), „das Gnomon" (S. 213), „den Chaos" (S. 264), „der punctus saliens" (S. 74). Solche und viele ähnliche Fehler stören den guten Eindruck, den das Buch durch seine sonstigen Vorzüge macht. Hoffentlich vermeidet der Verf. in dem zu erwartenden zweiten Bande die angedeuteten Ungenauigkeiten und bietet sein Werk in einer Form, die den deutschen Leser zufriedenstellt. Zu den Druckfehlern gehört wohl die Übersetzung von ἀσώματα εἴδη mit „körperliche Idee" (S. 19), „Syracusa" (S. 88 u. a.), „Sandenzio" statt Gaudenzio (S. 228), Capitole statt Capitale (S. 191, gemeint ist Metropole).

Berlin. Fr. Poske.

3. Lommel, E.: *Lexikon der Physik und Meteorologie in volkstümlicher Darstellung.* Mit 392 Abbildungen und 1 Karte. Leipzig 1882. Bibliographisches Institut. 380 S.

Das vorliegende, der Reihe der Meyerschen Fachlexika angehörende Buch hat zwar keine unmittelbare Beziehung zum Unterricht, ist aber gleichwohl methodisch interessant, da die lexikalische Anordnung dazu zwingt überall das thatsächliche Material in den Vordergrund zu stellen und eine Erklärung der Erscheinungen zu geben, die sich wesentlich auf diese selbst stützt. Die Gefahr einer zu grofsen Auseinanderreifsung des Stoffs ist geschickt dadurch vermieden, dafs in manchem Artikel, wie „Schall", „Absorption", „Elektrizität"

u. a. gröfsere zusammenhangende Abschnitte der Physik zur Darstellung gebracht sind. Auch ist durch Beigabe eines „Schlüssels" die Möglichkeit geboten die Artikel des Lexikons in systematischer Reihenfolge durchzuarbeiten. Die Auseinandersetzungen sind durchgehend klar und dem populären Verständnis angemessen gehalten, auch neuere Erfindungen sind gebührend berücksichtigt. Absolute Vollständigkeit wird man billigerweise von einem solchen Unternehmen nicht verlangen können; vermifst hat Ref. vor allem „Ebbe und Flut"; auch von Apparaten zur Tiefseeforschung hätte der eine und andere beschrieben werden können; unter „Dämpfung" ist nur die galvanische erklärt, die akustische unerwähnt geblieben; unter „Reaktion" hätte auf das dritte Bewegungsgesetz Newtons verwiesen werden können. In der Optik, die übrigens mit vorzüglicher Klarheit behandelt ist, fehlt S. 40 unter „Brechung" die Angabe, dafs der Brechungscoefficient für verschiedene Farben verschieden ist, wie auch dafs die dort zusammengestellten Zahlen sich auf die Linie D beziehen, während S. 110 als mittleres Brechungsverhältnis dasjenige für E bezeichnet wird; unter den Absorptionsspectren fehlt das meteorologisch wichtige des Wasserdampfs. Bei Erklärung des Voltaschen Fundamentalversuchs gibt der Verf. der chemischen Theorie den Vorzug; es ist aber sicher zu viel behauptet, dafs dieselbe durch de la Rive zur Gewifsheit erhoben worden sei. In dem Artikel „Physik" wird eine historische Übersicht gegeben, zu welcher zu berichtigen ist, dafs Archimedes das Hebelgesetz nicht entdeckt sondern einen Beweis für dasselbe gefunden hat, dafs Galilei noch nicht die richtige Ansicht vom Luftdruck gehabt hat, und dafs Kleist nicht in Köslin sondern in Kammin lebte. Auch sollte „Keppler" und nicht „Kepler" geschrieben werden. Von Druckfehlern ist das Buch nahezu frei; nur S. 69 ist ungedreht statt umgedreht, S. 348 Mayer statt Meyer zu setzen, und in der Figur S. 201 fehlen die Buchstaben E und F.

Berlin. Fr. Poske.

4. Klein, H.: *Allgemeine Witterungskunde nach dem gegenwärtigen Standpunkte der meteorologischen Wissenschaft* für das Verständnis weiterer Kreise bearbeitet. Leipzig 1882. G. Freytag. 260 S.

In dem zweiten Bande der „deutschen Universalbibliothek für Gebildete", die unter dem Titel „das Wissen der Gegenwart" erscheint, liefert der als Fachmann wie populärer Schriftsteller bekannte Verf. eine wohlgelungene Bearbeitung der Hauptlehren der Meteorologie, soweit sie ohne mathematische und physikalische Spezialkenntnisse verständlich sind. In die Darstellung sind vielfach interessante Auszüge aus Reisewerken und Fachschriften eingestreut, für die Anstellung einfacher meteorologischer Beobachtungen sind Anleitungen gegeben und geeignete Apparate empfohlen. Namentlich weist der Verf. auf die Wichtigkeit der spektroskopischen Beobachtungen des Feuchtigkeitsgehalts der Luft hin. Die Ausstattung des Buches, das 6 Karten, 2 Vollbilder und 31 Abbildungen im Text enthält, ist eine vorzügliche, der Preis überaus gering.

Berlin. Fr. Poske.

h) Mathematik.

1. Menger, Joseph: *Geometrische Formenlehre in Verbindung mit dem Freihandzeichnen.* Für die erste Klasse der Realschulen. Wien 1882. Alfred Hölder. 58 S. 44 Figuren.
2. Streifsler, Joseph: *Die geometrische Formenlehre (I. Abteilung) in Verbindung mit der Auschauungslehre und dem Zeichnen.* Für die erste Realklasse und für die erste Unterrichtsstufe im Zeichnen. Mit 115 Figuren und 3 Tafeln. VI. Aufl. Triest 1880. F. H. Schimpff. 51 S.
3. — — *Die geometrische Formenlehre (II. Abteilung).* Lehr- und Übungsbuch der Geometrie und des geometrischen Zeichnens für die II., III. und IV. Realklasse. V. Aufl. Mit 116 Figuren und 1 Tafel. Triest 1881. F. H. Schimpff. 102 S.

In den österreichischen Realschulen sind dem geometrischen Zeichnen in der I. (untersten) Klasse der Realschulen 6 wöchentliche Lehrstunden zugewiesen, um den Schüler „auf anschauliche Weise in die geometrischen Disziplinen einzuführen“; eine vorzügliche Einrichtung, die auch auf den preufsischen Schulen nachgeahmt zu werden wohl verdient. Denn erfahrungsmäfsig entspringt die gröfste Schwierigkeit, die sich dem ersten geometrischen Unterricht in den Weg stellt, daraus, dafs der Schüler eine grofse Anzahl von Begriffen neu kennen lernen und gleichzeitig mit ihnen operieren soll. Ist dagegen in einer vorangehenden Klasse der Stoff, den die vorliegenden Bücher enthalten, dem Schüler eingeprägt, so wird es ihm leicht fallen auch dem wirklichen geometrischen Unterricht zu folgen, und er wird ihm ein grösseres Interesse entgegen bringen, als jetzt vielfach geschieht.

In den vorliegenden Büchern wird für die erste Klasse auf jede Beweisführung verzichtet. Es handelt sich lediglich um das Zeichnen der geometrischen Gebilde, um ihre Entstehungsweise und um das Kennenlernen der termini technici. Es werden gerade Linie, Winkel, Kreis, Dreieck, Viereck, Vieleck, reguläres Polygon in den verschiedenen Eigenschaften betrachtet; ferner werden Kongruenz, Ähnlichkeit, Symmetrie, Ellipse, Oval durchgenommen und mit vielen Figuren veranschaulicht. Menger bespricht dann noch, ohne Abbildungen zu geben, die gewöhnlichen Gebilde der Stereometrie. (p. 50—58.)

Ausführlicher ist die Behandlungsweise von Streifsler, welcher auch den stereometrischen Teil in derselben Weise wie den planimetrischen behandelt.

Ebne, Linie und Ebne, Ebne und Ebne, Flächenwinkel, Ecke, die gewöhnlich vorkommenden Körper, die regulären Körper werden in äufserst übersichtlichen Zeichnungen dargestellt und die hierher gehörigen termini vollständig gegeben.

Es schliefst sich auch ein II. Teil an. „Die Anschauungslehre oder das perspektivische Zeichnen nach der Anschauung“ (p. 38—50). Auch dieser Teil kann als vorzügliche Vorstufe für die darstellende Geometrie angesehen werden. Natürlich fallen die Beweise weg. Es werden aber die Operationsmethoden (die Grade in ihren verschiedenen Lagen, Quadrat, Kreis, Würfel, Cylinder, Pyramide und Kegel, Kugel) mit einer solchen Klarheit und Deutlichkeit erörtert und die gegebenen Figuren sind so übersichtlich, dafs später

in der beschreibenden Geometrie die Beweisführung keinerlei Schwierigkeiten mehr bereiten dürfte.

In der II. Abteilung — in welcher auch die Beweise für die geometrischen Konstruktionen gegeben werden — wird der Stoff der I. Abteilung noch einmal durchgenommen, hier natürlich in andrer Art, die durch das Hinzufügen der Beweise erforderlich wird (so schliefsen sich z. B. an die verschiedenen gegebenen Konstruktionen eine Anzahl von ausführenden Konstruktionsaufgaben an). Das Buch kann als Lehrbuch der auf der Schule gelehrten Geometrie angesehen werden, in welchem der Hauptnachdruck auf die Anschauung und Anschaulichkeit, weniger auf die strenge Beweisführung gelegt wird.

In entsprechender Weise werden „Die Kegelschnittslinien" betrachtet (p. 56—71). Ihre Entstehungsweise, ihre focalen Eigenschaften, die Konstruktion der Tangenten und Normalen (bei der Hyperbel auch der Asymptoten) werden mit Beweisen gegeben. Der II. Teil (p. 72—100) behandelt die Stereometrie in dem gewöhnlichen Umfange. Die Beweise sind hier nicht überall gegeben, sondern vielfach (namentlich bei den Körpern) nur die betreffenden Formeln, so dafs die Veranschaulichung wieder in den Vordergrund tritt.

In einem „Anhang" werden noch „Die einfachen architektonischen Bogen" besprochen und auf einer Tafel abgebildet.

Das Buch erscheint als ein ganz vorzügliches Hilfsmittel, um vermittelst des rationellen Zeichnens Lust und Verständnis für die Geometrie zu erregen. Nach dem preufsischen Lehrplane dürfte es in unsern Schulen kaum Anwendung finden. Dagegen würde es sich als sehr geeignet für unsere Fortbildungsanstalten erweisen.

Berlin. Koniecki.

4. Fiedler, A.: *Anatomische Wandtafeln.* 6. Aufl. Dresden. Meinhold & Söhne.

Die viel gebrauchten Tafeln, über deren Wert kaum noch etwas zu sagen ist, liegen in einer neuen Auflage vor. Die sorgfältige Bearbeitung und der entsprechend billige Preis haben dieselben schon längst zu beliebten Hilfsmitteln für den Unterricht gemacht, und wenn wir auch nicht glauben können, dafs sie den Schülern einen erheblichen direkten Nutzen gewähren und in dieser Beziehung die aus Papiermasse in natürlicher Gröfse hergestellten Modelle weit höher schätzen, so werden sie doch für die Lehrer, die keine Gelegenheit hatten sich mit dem Bau des menschlichen Körpers in anderer Weise vertraut zu machen, immerhin sehr willkommen bleiben.

Eisenach. A. Hosaeus.

i) Naturwissenschaft.

1. Leonhardt, Karl: *Vergleichende Zoologie für die Mittel- und Oberstufe höherer Schulen sowie zum Selbstunterricht.* Mit 18 lithographierten Tafeln und 329 Seiten Text. Jena 1882, Paul Matthaei.

Wäre unsere heutige monistische Naturanschauung noch nicht so ausgebildet und der Sieg der Entwickelungslehre kein so vollständiger, so würde man das vorliegende Buch freudiger begrüfsen können als ein Zeichen des beginnenden

Einflusses des letzteren auf den Unterricht. Seitdem wir aber bereits eine stattliche Zahl von zoologischen Lehr- und Schulbüchern haben, die auf der Höhe der geläuterten Naturerkenntnis stehen und sich bemühen den verschiedenartigsten Anforderungen abzuhelfen, fragt es sich, ob für die vorliegende Arbeit überhaupt ein Bedürfnis vorhanden war.

Der Verfasser hat seine Arbeit keinem Geringeren als Ernst Häckel gewidmet. Hätte er die Worte gehört, die sein grofser Lehrer in Eisenach sprach: „Man lasse unsere geplagte Schuljugend nur halb so viel lernen, lehre sie aber diese Hälfte gründlicher verstehen, und die nächste Generation wird an Leib und Seele doppelt so gesund sein als die jetzige“, vielleicht hätte er weniger von der eignen Gelehrsamkeit in dem Buche niedergelegt. Schüler werden das Werk kaum benutzen können; es ist nicht durchsichtig, fafslich und kurz genug und bringt zu vieles, was dieselben auch auf der obersten Stufe, und das sind im glücklichsten Falle 15jährige Sekundaner, garnicht bewältigen können. Für Lehrer und zum Selbstunterricht reiferer Leute mag es gern brauchbar sein. Die zahlreichen Abbildungen, welche dem Werk auf 18 Tafeln beigegeben sind, verraten sehr viel Fleifs und Streben, lassen aber hinsichtlich der Ausführung manches zu wünschen übrig.

Eisenach. A. Hosaeus.

2. Lehmann, O.: *Giftpflanzen mit besonderer Berücksichtigung der wirksamen Stoffe und zahlreichen Illustrationen.* Hamburg 1882, J. F. Richter. 126 S.

Der Verf. hat in einer ansprechenden und auch dem Laien verständlichen Form versucht eine Zusammenstellung der einheimischen Giftpflanzen zu geben und mag damit diesem und jenem einen Dienst erwiesen haben. Der Begriff „Gift“ ist dabei reichlich weit gesteckt worden: nicht alle Leser werden den Mohn, das Stiefmütterchen u. dgl. als Giftpflanzen bezeichnen wollen. Überhaupt will es dem Ref. scheinen, als wäre der Hr. Verf. in seinen Angaben teilweise etwas zu weit gegangen. Die getrockneten Blätter von Chelidonium majus werden wohl kaum noch als Arzneimittel gegen Unterleibsleiden, namentlich Stockungen drüsiger Organe (S. 21) angewendet, und ob beglaubigte Fälle vorliegen, dafs der „scharfe Dunst“, den Rhus toxicodendron während der Nacht entwickele, und der mit Kohlenwasserstoffgas gemischt sein soll, heftige Wirkungen äufsert, wie sie S. 75 angegeben sind, wollen wir dahingestellt sein lassen. Dafs auf Euphorbia zwei Uredineenformen vorkommen, ist dem Hrn. Verf. zweifellos bekannt. S. 99 wäre die Bezeichnung Rostpilze wohl vorzuziehen gewesen. Das dabei stehende Accidium Euphorbiae, welches auch im Inhaltsverzeichnis nicht korrigiert worden ist, möge dabei gleichzeitig bemerkt werden.

Eisenach. A. Hosaeus.

3. v. Freyhold, E.: *Lehrbuch der Botanik für alle Klassen höherer und Mittelschulen, Lehrerseminarien, sowie zum Selbstunterricht.* Freiburg i. B. 1882. Adolf Kiepert. 212 S.

Unter den vielen immer und immer neu erscheinenden botanischen Schulbüchern, die zumeist den alten Inhalt in etwas anderer Form wiedergeben, liegt uns endlich einmal eine Arbeit vor, die auf eigenen Füfsen steht und wesentlich von anderen derartigen Werken abweicht. Durchweg wird man

dem Verf. zustimmen hinsichtlich des in der Vorrede seines Buches Gesagten, und wenn er auch in der Beurteilung der eingebürgerten Schulbücher teilweise etwas hart verfährt, so hat er doch zweifelsohne mit vielen anderen Behauptungen über die Methode des botanischen Unterrichtes und die dabei gebrauchten Bücher vollkommen recht. Ob es aber dem Hrn. Verf. gelungen ist bei seinen Reform-Bestrebungen den richtigen Weg einzuschlagen, ist eine andere Frage.

Sein Buch soll allen Klassen der höheren Schulen dienen, und verschiedene typographische Zeichen bezeichnen das Material für die unterste, mittlere und oberste Stufe. Bei dem grofsen Nutzen, welches ein Buch hat, das den Schüler durch alle Klassen begleiten kann, wird man diese Einrichtung freudig begrüfsen können. Über das den verschiedenen Stufen zugemessene Material dürften aber die Ansichten auseinandergehen. Zunächst erblickt Referent in dem volltändigen Fehlen aller Abbildungen einen grofsen Mangel; zwischen Bilderbüchern und solchen, die zweckentsprechende Zeichnungen besitzen, ist denn doch noch ein grofser Unterschied. Ferner scheint es dem Referenten, als wenn der Verf. mit der Beseitigung von Kunstausdrücken, die in ihrer oftmals allerdings unerträglichen Breite Lehrern und Schülern grofse Schwierigkeiten bereiten, zu weit gegangen wäre. Die Schüler sollen doch endlich auch eine Pflanze bestimmen können, bezüglich dazu angeleitet werden. Wenn die wissenschaftliche Botanik vielfach zu stolz geworden ist, um auf die Bekanntschaft mit den gewöhnlichsten Pflanzen Wert zu legen, und junge Kollegen mit der Fakultas für alle Klassen in Verlegenheit kommen, wenn die Schüler nach dem Namen von Veronica-Arten oder gar nach Wiesengräsern fragen, so darf doch die Schule nicht auf solche Wege geführt werden. Wie soll aber der Schüler eine Flora gebrauchen, wenn er nie etwas von einem Perigon u. s. w. u. s. w. gehört hat und fortwährend Ausdrücke findet, über die ihn sein Lehrbuch in keiner Weise aufklärt?

Am eingehendsten ist in dem Buche die Morphologie behandelt; sie ist der Mittelpunkt, um den sich auf allen drei Stufen der Unterricht dreht. Für die unterste Stufe sind natürlich die Grundorgane in den Vordergrund gestellt, und der Verf. ist sichtlich bemüht gewesen sich möglichst dem kindlichen Verständnis anzupassen. Gleich mit Seite 1 heifst es aber von der Wurzel: „Sie entspringt als meist lang gestrecktes, im Querschnitt rundes, nie grün gefärbtes Organ aus dem unteren Ende oder den Seiten des Stengels und unterscheidet sich von diesem dadurch, dafs sie zwar Wurzeläste treiben jedoch nie Blätter hervorbringen kann."

Weiter heifst es ebenfalls in dem Abschnitt für die Unterstufe: „Der Seitenabstand spiralig auf einander folgender Blätter ist gleich der Umlaufszahl dividiert durch die Periodenzahl." Und weiter auf Seite 121: „Der Same ist das Reifeprodukt der durch den Blütenstaub befruchteten Samenknospen." Werden die 9- und 10-jährigen Sextaner und Quintaner, für welche kaum doch die unterste Stufe bestimmt sein kann, mit derartigen Sätzen wohl fertig werden, und werden sie sich wirklich mit den Samenknospen u. s. w. vollständig befreunden können? Dem Referenten scheint es, als habe der Hr. Verf. nicht nur für die unterste Stufe sondern auch für die übrigen zu viel geboten, und kann die Vereinfachung des Lehrstoffes, die von Freyhold

für sein Buch in Anspruch nimmt, nicht ohne weiteres zugeben. Wenn man ohne Formeln auskommen kann, so soll man es doch ja thun, und sicherlich wird die Beschäftigung mit den Pflanzen den Knaben nicht angenehmer, wenn sie, wie dies in dem vorliegenden Buch der Fall ist, auch in der Botanik dem Formelwesen begegnen. Die Insertion, die Gesetze der Blattstellung u. dgl. sind der Meinung des Referenten nach zu ausführlich behandelt. In Wirklichkeit findet man zu selten Pflanzen, an denen die erwähnten Verhältnisse so klar auftreten, dafs sie für den Schüler überzeugend sind, und sonderlicher Wert ist darauf nicht zu legen.

Die Morphologie der Sporenpflanzen, den systematischen Abschnitt und die Biologie, Histologie und Physiologie mit den Schülern noch durchzunehmen wird augenblicklich nur an sehr wenigen Schulen möglich sein. An den Realgymnasien ist der botanische Unterricht bekanntlich stark beschnitten und um einen ganzen Jahrgang zurückgedrängt worden; an den Gymnasien ist an einen so weitgehenden Unterricht gar nicht zu denken, und die Seminare können erst recht nicht so viel Zeit erübrigen. An den Realgymnasien würde man mindestens die doppelte Zeit haben müssen, um den Inhalt des Buches im Unterricht zu verarbeiten und das Durchgenommene zu befestigen.

Bei aller Anerkennung für das Bestreben des Hrn. Verf. glaubt Ref. nicht, dafs das vorliegende Buch als Schulbuch in den Händen der Schüler viel Anklang finden wird. — Lehrern dagegen wird es gewifs eine willkommene Gabe sein; die Pflanzenbeschreibungen können vielfach als Muster dienen, das an den Kopf der einzelnen Abschnitte zusammengestellte Unterrichtsmaterial ist meist vortrefflich ausgewählt, und die Methode des Hrn. Verf. wird vielfach Nachahmer finden.

Eisenach. A. Hosaeus.

4. Coordes, G.: *Gehölzbuch.* Tabellen zum Bestimmen der in Deutschland einheimischen und angepflanzten ausländischen Bäume und Sträucher nach dem Laube. Frankfurt a. M. Heinr. Grobel. 134 S.

Seitdem Frank vor mehreren Jahren den Versuch gemacht hat die Bäume nach dem Laube zu bestimmen, ist man auch in weiteren Kreisen dieser Angelegenheit näher getreten. Die vorliegenden Tabellen lehnen sich an die von Frank gegebenen an, sind aber vollständiger und, wie es dem Ref. scheint, „handlicher“. Das kleine Buch eignet sich sehr zum Gebrauch bei Ausflügen und wird vielen willkommen sein. Es lassen sich mit seiner Hilfe nicht nur die Bäume sondern auch die Ziersträucher mit genügender Sicherheit auffinden und bestimmen.

Eisenach. A. Hosaeus.

k) Zeichnen.

1. Kolb, H. und Högg, E.: *Vorbilder für das Ornamentzeichnen.* Eine Sammlung kunstgewerblicher Vorlagen für den Unterricht im Freihand- und Fachzeichnen an Real- und gewerblichen Fortbildungsschulen. 30 farbige Tafeln. Stuttgart, W. Effenberger (Loewes Verlag).

Wenn auch den Studien der Geographie und des Zeichnens in den letzten Decennien die lang verdiente und notwendige Aufmerksamkeit mehr und

mehr geschenkt wird, so bleibt doch noch manches in der richtigen Wahl und Herstellung der Lehrmittel zu wünschen übrig, besonders was das letztere Fach betrifft. Da fehlt es vielfach an einer durchgreifend praktischen Methode fürs Leben. Willkürliche Anleitungen zur Übung von Hand, Auge und Geschmack gibt es manche, aber verwendbare Muster fürs einzelne Fach sind noch zu wenig vertreten. Diesem Übelstand ist durch die oben verzeichnete Sammlung wesentlich abgeholfen. Dieselbe enthält Meisterzeichnungen in höchster Eleganz, vom Einfachen bis zur schönsten Gruppierung. Dabei ist in der Hälfte der Zeichnungen auch durch Hilfslinien die nötige Belehrung und Erklärung gegeben. Das Ganze kann als Fortsetzung zu dem grofsen in weiteren Kreisen bekannten Vorlagewerk von Prof. Hertle (in demselben Verlage) angesehen werden und befriedigt als solches die durch den Aufschwung des Kunstgewerbes gesteigerten Ansprüche an den Zeichenunterrricht in Real- und Gewerbeschulen etc. vollständig. Sorgfältige Ausführung, bestimmt durchgebildete Zeichnung, streng stilistische Form, passende Auswahl, geprüft und erprobt an verschiedenen Anstalten durch tüchtige Fachmänner, alles dies empfiehlt das Werk in hohem Grade.

Forbach. Stühlen.

2. Simony, Dr. F.: *Gletscherphänomene.* Tableau in Lichtdruck. $53^1/_2$ auf 34 cm. Mit begleitendem Text. 24 S. 4⁰. Wien, Ed. Hölzel.

Je schwerer es dem Lehrer wird dem Schüler das Wesen des Gletschers klar zu machen, desto mehr haben wir Ursache der Verlagshandlung wie dem Hrn. Verf. für dies neue treffliche Werk dankbar zu sein. Das bei zwei Weltausstellungen prämiierte Original, ein vom Verf. gemaltes, 7 Quadratmeter grofses Wandtableau ist hier also in verkleinertem Mafsstabe vervielfältigt: aber nirgend tritt das Detail undeutlich zu Tage und nirgend häuft es sich in lästiger Weise, was bei Verkleinerungen doch leicht möglich wäre. Wir sehen auf diesem Bilde zwei von einem scharfen, sich nach unten abdachenden Berggrat getrennte Gletscher, die sich fast vereinigen: wir sehen, wie ihre Ströme sich aus dem Firn entwickeln, wir sehen alle bei einem Gletscher möglichen Erscheinungen, die Moränen, die Schründe und Spalten, die Runsen und Bäche, die Trichter und Tische und Thore, die Vegetationsumgebung und die erratischen Blöcke: alles aber ist zu einem künstlerisch wirksamen Gesamtgemälde vereinigt, das ebensowohl als Zimmerschmuck wie zu Unterrichtszwecken dienen kann. Der begleitende Text ist vorzüglich und auch für den Laien verständlich, ja fesselnd.

Hoffentlich findet das vorzügliche Werk an allen höheren Schulen Eingang, und hoffentlich hört auch dieser oder jener Herr Direktor allmählich auf, die Benutzung solcher bildlichen Darstellungen zu verbieten.

Berlin. L. Freytag.

l) Geographie.

1. Zehden, Karl: *Norwegen.* Ein historisch geographisches Bild. Mit 3 Abbildungen. Wien, 1882. A. Hölder. 142 S.

Von der Hölderschen „Geographischen Jugend- und Volksbibliothek“ ist das vorliegende Heft zufällig das einzige, welches d. R. kennt: sind aber die andern bis jetzt publizierten 13 Hefte diesem gleich, so können Verleger

und Herausgeber sich Glück wünschen. Das Büchlein enthält eine sorgfältige und liebenswürdige Schilderung Norwegens und seiner Bewohner: es bespricht die klimatischen Verhältnisse, das Land selbst, seine Städte und Dörfer und geht dann nach einem kurzen aber völlig ausreichenden geschichtlichen Abrifs auf die Beleuchtung des Volkes selbst, seiner Lebensweise und Bildung, seiner Ernährungs-, industriellen und Verkehrsverhältnisse über. So bietet es Jedem Etwas: es will nicht die Rolle eines Bädeker spielen, aber es ist danach angethan uns ein Land, das so wie so schon in Mode zu kommen scheint, von Herzen lieb zu machen. Die ganze Schilderung ist klar und besonnen und hält sich gleich weit entfernt von geschäftsmäfsiger Nüchternheit wie von poetisierender Überschwänglichkeit. Schade, dafs der Verf. von den Volksgebräuchen nicht mehr gesagt hat!

Übrigens ist der Ausdruck S. 41 mifsverständlich: „Das höchste Ideal und Ziel ist ihnen der viel besungene Held Berserker, welcher panzerlos seinen gepanzerten Gegner [verdruckt „Gegnern“] bestand“. Abgesehen davon, dafs der ganze Ausdruck schief ist, könnte man verleitet werden das Wort „Berserker“ für einen Eigennamen zu halten. S. 44 heifst es: „Noch heute finden sich in den Fjorden zahlreiche Hügel, welche nichts anderes sind als die Gräber berühmter Seekönige“. Das „in“ ist ein böser Druckfehler. S. 52 ist für „Ackerhuus“ wohl besser zu schreiben „Akershus“.

Berlin. L. Freytag.

m) Vermischtes.

Oden des Horaz.

Deutsch von Martin Krummacher.

1. Quem tu Melpomene, semel (IV, 3).

Wen gnädig in der Wiege schon
dein Blick, Melpomene, getroffen,
der darf des Isthmus Siegerlohn
nicht von der Fäuste Kraft erhoffen;

Nicht reifst ihn das geschwinde Rofs
zuerst ans Ziel in Elis' Auen;
als Feldherrn wird kein Kriegertrofs
geschmückt vom Lorberreis ihn schauen;

Siegprangend auf dem Capitol,
weil er den frechen Trotz zerschmettert
der fremden Könige, wird wohl
er nimmermehr vom Volk vergöttert.

Doch preiset sein äolisch Lied
des Waldes dicht belaubte Kronen,
den Bach, der Tiburs Aun durchzieht, —
wird Ruhmesglanz dem Sänger lohnen.

Seit in der Dichter edlen Chor
das milde Urteil deiner Kinder,
Welthauptstadt Rom, mich hob empor,
fühl' ich den Bifs des Neides minder.

Die du der goldnen Laute Klang,
den süfsen, Muse, kundig lenkest,
die du des Schwanes holden Sang
wohl stummen Fischen leichtlich schenkest:

Dafs man „da ist er!“ auf mich weist,
dafs Roma, was ich bin und habe,
als national und klassisch preist,
Dank dir! 's ist alles deine Gabe!

2. Rectius vives Licini (II, 10).

Ins hohe Meer nicht immer fahr hinaus,
wo Stürme toben,
doch meide auch der Uferklippen Graus,
soll ich dich loben!

Gefahrlos lebt, wer stets gewinnen mag
die goldne Mitte,
den Rausch vermeidend samt dem Prunkgemach,
den Schmutz der Hütte.

Erschüttert nicht am heftigsten der Sturm
die schlanksten Fichten?
Wird nicht zuerst auf Bergeshöh den Turm
der Blitz vernichten?

Es hofft im Schmerz, es fürchtet in der Lust
des Schicksals Wendung
der Weise: Frost und Lenz (ihm ists bewufst)
sind Jovis Sendung!

Nicht stets den Bogen spannt, es weckt Apoll
die süfsen Klänge
der Cither auch: so bleibe hoffnungsvoll
Du im Gedränge!

Erscheine furchtlos in der Not und kühn
(dies meine Regel)
und reffe bei zu günstgem Wind, Licin,
die vollen Segel!

Neu eingesandte Bücher:

Weber, G., Allgemeine Weltgeschichte. 2. Aufl. Unter Mitwirkung von Fachgelehrten revidiert u. überarbeitet. 1. B.: Gesch. d. Morgenlandes. 2. Bd.: Gesch. d. hellenischen Volkes. 3. Bd.: Römische Gesch. bis zu Ende der Republik u. Gesch. der alexandrinisch-hellenischen Welt. Leipzig 1882, 1883, Wilhelm Engelmann.

Schmidt, M., Geschichtstabellen f. d. mittleren Klassen höh. Lehranstalten. Greifswald 1883, J. Bindewald.

Trampler, R., Mittelschul-Atlas. Grofse Ausgabe. Wien 1883, K. K. Hof- u. Staatsdruckerei.

Kettler, Ztschr. f. wissenschaftl. Geogr. III, 6. Lahr 1883, Schauenburg.

Sanders, Ergänzungswörterbuch d. deutsch. Sprache. 27, 28. Berlin 1883, Abenheim.

Halbig, Karte des Balkan. Miltenberg a. M. 1883, F. Halbig.

Erbe, K., Hermes. Vergleichende Wortkunde der deutsch-lat.-griech. Spr. Stuttgart, P. Neff.

Brunnemann, Hauptregeln der franz. Spr. nebst Musterbeispielen. Leipzig 1883, C. A. Koch.

Klostermann, M., English Reader. Bonn 1883, E. Weber.

Münch, W., Zur Förderung des franz. Unterrichts. Heilbronn 1883, Gebr. Henninger.

Weber, F. A., Handwörterbuch d. dtsch. Sprache. 15. Aufl. Leipzig 1883, Tauchnitz.

Kraufs, Märchen der Südslaven. Leipzig 1883, W. Friedrich.

Gizycki, G. v., Grundzüge der Moral. Leipzig 1883, W. Friedrich.

Willms, Zur Neugestaltung der Schule. Berlin 1883, C. Chun.

Waitz, Th., Allg. Pädagogik. 3. Aufl. Braunschweig 1883, Vieweg & Sohn.

Menger, J., Geom. Formenlehre. Wien 1882, A. Hölder.

Menger, J., Lehrbuch der darstellenden Geometrie. Wien 1882, A. Hölder.

Hering, A. G., Grundzüge der ebenen Trigonometrie. Leipzig 1883. Quandt & Händel.

Geistbeck, Leitfaden der math.-physik. Geographie. 4. Aufl. Freiburg i. B. 1883, Herder.

ten Doornkaat Koolmann, Wörterbuch der Ostfriesischen Sprache. Achtzehntes Heft (Schit—Kroete bis Smarten). Norden 1883, H. Braams.

Beitzke, Heinrich, Geschichte der deutschen Freiheitskriege 1813/14. Vierte, neu bearbeitete Auflage von Dr. P. Goldschmidt. 2 Bd. 9 M. — Als Supplement werden von demselben Verf. die „Geschichte des Jahres 1815“ und „Gesch. des Russischen Krieges 1812“ zu sehr ermäfsigtem Preise empfohlen: 18 resp. 4 M., für die Käufer dieses Werks zusammen für 10 M. — Bremen 1883, M. Heinsius.

Für die Red. verantw.: Dr. L. Freytag, Berlin W. Lützow-Ufer 2.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

Begründet von Prof. Dr. Max Strack.

XI. Jahrgang. 1883. Juli-August.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an Dr. L. Freytag, Berlin W., Lützow Ufer 2 erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

1. Einige Gedanken über dramatische Darstellungen auf höheren Schulen.

(Von Dr. Ernst in Schwerin.)

Die Veranlassung zu den nachfolgenden Bemerkungen resp. Vorschlägen gibt mir die am 10. April d. J. in Güstrow als Vorfeier für das 50jährige Dienstjubiläum des Direktors der Domschule daselbst erfolgte Aufführung des König Oedipus von Sophokles durch Schüler der Domschule in der griechischen Sprache des Originals und in antikem Kostüm sowie in der nachgebildeten Räumlichkeit der athenischen Bühne. Mag diese Inscenierung des berühmtesten der antiken Dramen ihren Ursprung haben in der Nachahmung eines in Hamburg mit demselben Stücke früher gemachten Versuchs, — der Darsteller der Titelrolle in Güstrow war ein Hamburger — oder mag die Idee zu demselben anders woher inspiriert sein; das Unternehmen war ein solches, dafs einer, der mit dem altattischen Theater einigermafsen vertraut ist und den Sophokleischen König Oedipus mehr als oberflächlich kennt, über das Wagnis der Güstrower Schüler bedenklich werden konnte. Eine vollkommene Befriedigung und (wie es vorgekommen ist) eine enthusiastische Bewunderung konnte dieser Versuch zwar bei den philologisch gebildeten Zuschauern erwecken, die überall in Ekstase geraten, wenn sie nur einen griechischen Vers deklamieren hören; anders aber macht es sich für die nicht philologisch Gebildeten, wenn sie drei Stunden lang griechische Verse mit verhältnismäfsig sehr wenig dramatischer Aktion anzuhören hatten, und zwar Verse, aus denen

ihnen nur hin und wieder einmal ein Bruchstück verständlich entgegentönte. Das Interesse dieser Mehrzahl der Zuschauer konnte daher natürlich nur der den Augen wahrnehmbaren Darstellung, der Aktion und Geberde der darstellenden Personen zugewandt sein, und was sie sahen, konnte für sie nur den Anschein eines tönenden Marionettenspiels haben, bei welchem es ziemlich auf dasselbe hinauslief, ob sie die Sprache der alten Griechen oder die gleich wohlklingenden Laute der Kaffern und Hottentotten hörten.

Inwieweit die Güstrower Domschüler den Anforderungen, die sie mit der Inscenierung eines antiken griechischen Dramas an sich stellten, gerecht wurden, zunächst inwieweit es ihnen gelang eine etwas korrekte Vorstellung von der lebendigen Wirksamkeit der antik griechischen Bühne zu erwecken, ob die Dekoration oder Scene richtig aufgefaſst, die Verkleidung sachentsprechend, die Aktion der handelnden Personen wie des Chors angemessen war, das alles ist hier nicht zu erörtern. War etwas darin fehlsam, so mag das Hamburger Vorbild dafür aufkommen. Etwas anders ist es mit der Auffassung und dem Verständnisse des dargestellten Stückes durch die Darstellenden selbst. Man könnte von Miſsgriffen, die in der äuſseren Darstellung etwa gemacht wären, billig absehen und trotzdem eine hohe Befriedigung von der Darstellung mithinwegnehmen, wenn man sich überzeugt hätte, daſs der innere Gehalt der grandiosesten aller Tragödien den Darstellenden so in Saft und Blut übergegangen wäre, daſs sie fähig waren denselben den mit dem Text vertrauten Zuhörern bemerklich zu machen. Und man kann wohl mit recht behaupten, daſs, wenn dies nicht der Fall war, wenn die darstellenden Schüler ihren Oedipus Rex nicht seinem ethischen Gehalte nach verstanden, wenn sie in ihm nichts anderes sahen als den Helden in irgend einem beliebigen modernen Operntext, das ganze Unternehmen dadurch von vornherein verurteilt ist und daſs, um die Vorstellung eines Schicksalsdramas zu geben, die Darsteller besser gethan hätten Platens „Verhängnisvolle Gabel“ zu inscenieren.

Den Kennern des Sophokles muſs es von vornherein ein Ding der Unmöglichkeit scheinen, daſs eine tragische Rolle wie die des König Oedipus, die vielleicht die schwerste aller existierenden tragischen Rollen ist, von einem weder scenisch geschulten noch durch Lebenserfahrung und Nachdenken gereiften Jüngling zur richtigen Anschauung gebracht werde. Steht doch unter den Leuten vom Fach das Verständnis des Oedipus Rex keineswegs fest und giebt es doch neben dem Hamlet des Shakespeare kein Drama, über dessen Bedeutung sich so viele Ausleger den Kopf zerbrochen haben! Was die Güstrower Auffassung der Idee dieses Stückes anbetrifft, so ist ein Schluſs auf dieselbe verstattet durch die dem gedruckten Programm angehängte „Übersicht des Inhalts“, welche (wie die Mecklb. Zeitung mitteilt) von einem Gü-

strower Primaner verfaſst ist, nachdem das Stück in der Prima gelesen und natürlich auch erklärt worden. Nach dieser Inhaltsangabe zu schlieſsen, hat der Verfasser derselben, mithin auch wohl der Erklärer, der ihn erleuchtet, die Bedeutung des Stückes in den Schluſsworten des Chors gefunden: „daſs kein Sterblicher vor seinem Ende glücklich zu preisen ist“, und die Person der Titelrolle ist, nach Thudichum, als ein halbschuldiges Spielwerk der Götter aufgefaſst, an dem sie gemäſs der alttheologischen Auffassung der Griechen ein Exempel statuierten, um die Menschen vor Übermut und Sicherheit zu warnen und sie an die Hoheit und Übermacht des Olymps zu erinnern. Oedipus scheint demnach ein bedauernswertes Opfer des unerbittlichen Schicksals zu sein, nicht ein durch eigene Schuld und mit freier Entschlieſsung in sein Verderben rennender tragischer Held; und wenn Aristoteles, der in seiner Poëtik mit Vorliebe aus dem Sophokleischen König Oedipus exemplifiziert, den Zweck der Tragödie dahin faſst, daſs sie die Reinigung der Affekte Furcht und Mitleid in den Zuschauern bewirken solle, so hätte sich die gereinigte Furcht, die dies Drama zu bewirken hätte, auf die Übermacht und die launische Willkür der Gottheit zu beziehen, und das Mitleid auf das Elend, in welches Oedipus gestürzt wird. Da kann man wohl begierig sein zu erfahren, welches denn die Gegenstände der ungereinigt gebliebenen Affekte Furcht und Mitleid sein mögen? Etwa der Dämon in der eigenen Brust des Menschen, der „Spottgeburt von Dreck und Feuer“, die in ihrer angeerbten Sündhaftigkeit immer zu leicht geneigt ist gute Lehren zu verachten und eine Ehre darin zu suchen, daſs sie „mit den Wölfen heult“? Und das ungereinigte Mitleid bezöge sich etwa auf den ungeheiligten Seelenzustand des in Selbstverblendung leidenschaftlich nach den scheinbaren Gütern der Welt, nach äuſseren Ehren, Macht, Reichtum und flimmerndem Prunk strebenden, Gewalt vor Recht, List vor offner Weisheit übenden Erdensohns?

Nach christlichem Begriff sind die letztbezeichneten Arten von Furcht und Mitleid die gereinigten Affekte, und nach der Ethik des Aristoteles sind sie es ebenfalls. Die innige Übereinstimmung aber, in der sich Aristoteles mit Sophokles befindet, läſst vermuten, daſs der letztere in seinem gelungensten Stück, der vorliegenden Tragödie, das Mitleid auf die Seelenverfinsterung des Oedipus und die Furcht auf den Dämon im Menschenherzen gerichtet wissen wollte, daſs der groſse Tragöde sich von der populären Theologie befreit hat, die noch heute vielen seiner Ausleger bei ihrer rationalistischen Weltanschauung als die echte, des gebildeten Griechen würdige Auffassung erscheint.

Um das Gesagte zu begründen, wird es dienlich sein ein wenig auf das Drama des Sophokles und auf die Form, die er

dem Charakter seines König Oedipus gegeben hat, einzugehen, was in knappster Weise geschehen soll.

Voranzustellen ist, dafs Sophokles, ohne sich gewaltsame Änderungen der Sage zu erlauben, dennoch den Oedipus nicht, wie die Sage thut, als den Spielball des Orakels darstellt, der nicht fähig ist der Erfüllung des seinem Vater gegebenen Spruchs auszuweichen und gerade durch die Schritte, die er macht, um auszuweichen, hinein rennt. Das Orakel fafst Sophokles überhaupt nicht so auf, wie es das gemeine Griechenvolk that. Das Wesentliche der Thätigkeit des Orakels ist ihm nicht, dafs es das Zukünftige vorhersagt, sondern vielmehr, dafs es unter problematischen Umständen das entscheidende Wort spricht, Rat und Warnung gibt, die es dann in die Form der Prophetie zu kleiden liebt. Die Delphische Priesterschaft war eine Art von Prophetenschule, welche die weisesten und bestunterrichteten Männer des Griechenvolkes in sich schlofs. Durch das Zuströmen der Rat- und Entscheidungsuchenden waren jene Priester über Zustände und Personen aller Gegenden und Orte besser als alle Anderen unterrichtet und ihre Gabe aus der Unterhaltung mit dem Fragenden Licht über dessen Charakter sowie über denjenigen seiner Auftraggeber zu erhalten, auf das höchste ausgebildet. „Wenn Crösus über den Halys geht, wird er ein grofses Reich zerstören“. Es ist Mode geworden über diesen Spruch des Delphischen Orakels als über eine leichtfertige Zweideutigkeit zu spötteln. Sein ernster Gehalt ist aber den Krösus zu ermahnen, dafs er sich selber prüfe, ob er auch der rechte Mann sei, um einen Krieg zu unternehmen, bei dem jedenfalls die Selbständigkeit eines grofsen Reiches auf dem Spiele stand, ob er die Eigenschaften besäfse, durch die er dem Adlerblick, der Kühnheit und Ausdauer des Cyrus gewachsen wäre. Als Oedipus, um zu erfahren, ob er der echte oder blofs der Pflegesohn des Fürsten von Korinth wäre, nach Delphi kam, erkannten die Priester aus seinem Bericht und seinem Benehmen seine trotzige, anmafsliche und blindwütige Natur, und ihr Urteil über ihn, dafs er ein Kerl wäre, fähig seinen eigenen Vater zu erschlagen und seine leibliche Mutter zu ehelichen, kleideten sie in die warnende Prophetie: „Du wirst deinen Vater erschlagen und deine Mutter heiraten.“ Diefer Ausspruch, der ihm statt des gesuchten gegeben wurde, mufste ihn fürchterlich entsetzen; nur hatte er sich bereits zu einem solchen gemacht, der eine Gemütserschütterung, die ihn nötigen wollte in sein eigenes Inneres zu blicken, leicht abschüttelte. Die Furcht, die das Wort eines Befreundeten in ihm erzeugt hatte, die Furcht nicht der echte Sohn des Polybus, mithin auch nicht der Erbe von dessen Macht und Reichtum zu sein, hatte ihn viel länger in Atem erhalten; indem er sie den Delphi-Priestern verriet, hatte er ihnen seinen Charakter verraten. Wäre er ein guter Mensch, ein dankbarer

Sohn gewesen, so hätte er das Wort des Trunkenen verachtet, wäre ruhig in Korinth geblieben und hätte durch seinen Wandel den Pflegeeltern das Gute, das sie an ihm gethan, vergolten. Seine bessere Natur ist umnachtet durch die Überschätzung äufserer Güter: Ehre, Macht und Reichtum. Er ist sich seines adeligen Wesens mit Stolz bewufst, emporgewachsen wie er ist als der erste und höchste der jeunesse dorée von Korinth. Von dem Orakel ohne Bescheid gelassen über die Frage, die ihn zu demselben getrieben hatte, nimmt er an, dafs Polybus sein leiblicher Vater sei, er selbst also der prinzliche Erbe von dessen Stellung, mithin verpflichtet seine prinzliche Ehre und Reputation aufrecht zu halten und nach den Maximen weiter zu leben, die er in dem Kreise seiner Standesgenossen eingesogen. Er ist kein moralischer Lump, der fähig wäre sich durch irgend eine verruchte That oder durch ein gemeines Verbrechen oder heuchlerisches Benehmen einen Vorteil zu suchen, an dem er heimlich sein Leben lang sich erfreuen könnte. Er ist aufrichtig, wahrhaftig und in seiner Weise gewissenhaft, und er glaubt bona fide ein „Kind Gottes“ zu sein und nach dem Wohlgefallen der Götter zu streben. Daher entsagt er der Rückkehr nach Theben, damit er nicht in die Lage komme seinen Vater töten zu können. Er ist aber eigenwillig, jähzornig und dünkelvoll. Daher erschlägt er den Laius nebst dessen Gefährten, weil jener ihm einen Schlag versetzt hat, der seine prinzliche Würde empfindlich kränkte. Nach dem Grundsatze der Wölfe, mit denen er zu heulen gelernt hat, vergilt er einen Schlag mit zweien, und in seiner blinden Wut dünkt er sich ein gerechter Held zu sein. Verloren ist für ihn das Beispiel, das der Halbgott gab, der, als er einen Mann im jähen Aufbrausen der Wut erschlagen hatte, sich eines Verbrechens schuldig empfand und sich selbst zum Knechtesdienst unter einem bösen Herrn erniedrigte, um für sein Verbrechen Bufse zu thun. Vom Herkules war ihm gewifs in seiner Jugend gesagt und gesungen, jedoch der erhabenste Zug aus dem Leben dieses Heros war an seiner dünkelvollen Seele so abgeglitten, wie es der erschütternde Spruch des Delphischen Gottes nachmals that. Oedipus war aber nie geneigt gewesen auf seine Thaten und Gesinnungen zu achten, seinen eigenen Wert mit selbstloser Gerechtigkeit an den Besten zu messen, sich selbst zu erkennen. Er handelte bona fide, als er den Laius erschlug und die Iokaste heiratete; er ist keine gemeine Natur, die sich wie ein feiger Heuchler hinterlistig einen Thron erschleicht, und der, um seine Beute festzuhalten, seine innere Hohlheit und Frivolität mit äufserer Pomphaftigkeit und mit einer von moralischer Entrüstung triefenden Zunge deckt; er glaubt ehrlich an seine eigene ritterliche Trefflichkeit und er hafst Kriecherei, Schmeichelei und Unwahrhaftigkeit. Er hält sich daher für einen seines inneren Wertes wegen von der Gottheit begünstigten, als er das

Rätsel der Sphinx löst, Theben befreit und durch die ihm angebotene Hand der verwitweten Königin und durch den Dank der Bürger auf den Thron erhoben wird. Er ehrt und behandelt mit Ehrfurcht die ihm an Jahren überlegene Königin, weil sie das Werkzeug des Gottes zu seiner Erhebung geworden ist. Er hält sich für einen Liebling der Götter, wie er sich zum Liebling seiner thebanischen Unterthanen geworden sieht; er ahnt nicht, dafs ein Wort ihn zum Scheusal und zu einem Greuel für Götter und Menschen machen kann.

Diese ungeheure Selbstverblendung, dieser Dünkel und Stolz, womit er sich selbst betrachtet, sind sein Abfall von der Gottheit und seine Schuld, die an ihm gestraft wird. Von dem Delphischen Gotte, der ihm sein Gebot: „Erkenne Dich selbst“ auf der Schwelle seines Tempels entgegenrief, gewarnt, dafs er nicht seinen eigenen Vater im Jähzorn töte, besinnt er sich nicht darauf, dafs des Polybus Vaterschaft in Frage gezogen ist und dafs er seinen wahren Erzeuger zu suchen habe; ihm fällt nicht ein, dafs leicht die Narben an seinen Füfsen ihm zur Ermittelung desselben behilflich sein können. Hätte er sich so besonnen, so würde der Zwist, den er in dem Engwege mit dem Laius hatte, einen ganz anderen Ausgang genommen haben. Sein Eigendünkel hindert ihn aber sich so zu besinnen und Strenge gegen sich selbst zu üben; so fällt er unwissend in die Verbrechen, die er nie begehen zu können gedacht hat. Nachdem er seine Berserkerwut an allen Lebenden, die ihm in die Faust kommen, befriedigt hat, schleicht er, der Prinz von Korinth, sich davon wie ein ordinärer Raubmörder und vergifst, dafs die von ihm Getöteten unbestattet hinter ihm liegen bleiben. Die aufregende Begebenheit schrumpft in seiner Vorstellung zu einer Bagatelle zusammen, und die Jahre segensreicher, öffentlich anerkannter Regententhätigkeit, auf die er im Anfange des Dramas mit eitler Ruhmredigkeit zurückblickt, befestigen ihn nur in seinem Dünkel und verlöschen in seiner Seele jede Erinnerung an seine problematische Herkunft und Vergangenheit. Er ist kein vollendeter Bösewicht, der das Böse aus Gleichgiltigkeit gegen das Gute mit Bewufstsein thut, sondern nur eine Art von moralischem Gecken, der die Befriedigung seiner Eitelkeit erstrebt und diejenigen strenge verfolgt, die ihm dabei im Wege sind. Immer aber ist er in dem sündhaften Zustande der Gewissensverfinsterung, die den Dämonen die Handhabe bietet, um ihn zu den gröfsten Übelthaten zu verleiten, und auf dem Wege ein scheufslicher Tyrann zu werden.

Nun verlangt die unter dem Schutze der Gottheit stehende moralische Weltordnung, dafs der Verbrecher für seine Verbrechen Genugthuung leiste, damit sowohl die Fäulnis, die das ungesühnte Verbrechen in der Welt stiftet, entfernt, als auch der Verbrecher, wenn anders er eine der sittlichen Reinigung fähige und würdige Natur ist, in seiner Seele gereinigt und gebessert

werde. Für den Vatermord, wenn er ein bewuſster gewesen wäre, hätte Oedipus mit dem Leben büſsen müssen; derselbe war aber kein bewuſster, noch weniger ein beabsichtigter, und daher läſst schon die alte Sage den Töter nicht seinen Totschlag mit dem Tode sühnen. Miſswachs aber und den Tod durch die Pest sendet der Gott unter die Thebaner, weil sie in der Reinigung ihres Landes von dem Blute des Laius nachlässig geworden sind.

Was den Oedipus anlangt, so kam es darauf an ihn aus seiner moralischen Fäulnis zu befreien, ihm die Augen über sich selbst zu öffnen, eine heilsame Kur an ihm zu vollziehen, die sein besseres Selbst wieder in ihm zum Leben rufe und ihn eines ehrenvollen Empfanges im Jenseits würdig mache. Die Züchtigung, die ihm widerfährt, ist eine väterliche Züchtigung, die ihn zu dem Gott, von dem er in seinem Hochmut abgefallen ist, wieder zurückführt, die seine ursprünglich groſs und edel angelegte Natur von den Schlacken reinigt, welche die Selbstverblendung in ihr erzeugt hat. Er ist dieses Prozesses der Umschmelzung, den die Gottheit mit ihm vornimmt, fähig und würdig, weil er immer den Willen gehabt hat ein edles und vornehmes Wesen zu sein, weil er nichts von der Gemeinheit einer feigen und heuchlerischen, einer kriechenden und zugleich gewaltthätigen Natur an sich hat. Der sittlichen Reinigung wäre aber z. B. ein Kerl unfähig und darum unwert, der einen gemeinen Diebstahl begangen hätte, um sich einen niederen Vorteil zu verschaffen und der bei allem äuſseren Glück und bei aller Pomphaftigkeit das Bewuſstsein eine gemeine Natur zu sein mit sich herumschleppen müſste; oder ein Fälscher, der die ihm anvertraute Befugnis miſsbraucht, um die Lüge als Wahrheit zu beurkunden. König Oedipus ist kein Grimassier, wie der Wallenstein der Geschichte und der Schillerschen Dichtung. Bei hochverfeinerter Kultur spielen die Grimassiers eine groſse Rolle, so daſs es für jeden Schwachkopf verlockend ist durch Grimassen sich ein ehrwürdiges Ansehen anzutäuschen. Mundus vult decipi, ergo decipiatur: wen dies hohe Weisheit dünkt, strebt nicht sich das Gewissen rein zu halten, sondern nur sich „die Jacke rein zu halten“, d. h. respektabel zu scheinen, anstatt es zu sein. Diese Charaktere haben nichts Tragisches an sich, selbst wenn sie tragische Katastrophen herbeiführen; sie gehören der Komödie an, und wenn sie ertappt werden, ist Verspottung ihre gebührende Strafe.

Das bisher über den Charakter und die Thaten des Oedipus Gesagte betrifft alles seine Vergangenheit vor dem Moment, wo das Drama beginnt. Bei dem Beginn des letzteren steht Oedipus da als der öffentlich verehrte und sich selbst gottähnlich dünkende König von Theben. Zweifältig aber ist bekannt, daſs er ein Verbrecher ist, zuerst dem Orakel zu Delphi, dem die Thäterschaft des Oedipus bei dem Morde des Laius nicht entgangen

sein kann; denn von Delphi kommend hatte er die Wutthat verübt, deren das Orakel kurz vorher ihn für fähig erklärt hatte. Sodann weifs Tiresias um die Thäterschaft des Oedipus; woher er sie weifs, ist gleichgiltig zu bestimmen; ob durch prophetische Vision, ob durch Mitteilung seitens des einzigen aus der Niederlage des Laius lebendig davon gekommenen Begleiters des Königs, der zwar in Theben verbreitet hatte, dafs eine Räuberschar den Laius erschlagen, der aber den Oedipus, als er diesen auf den Thron seiner Stadt erhoben sah, als den Thäter oder als den hervorragendsten der Thäter wiedererkannt haben mufs. Dafs er in seiner Angst zum Tiresias rennt und ihn um Rat bittet, was er zu thun und wie er sich zu benehmen habe, das lag in der Stellung begründet, welche Tiresias zu der Bürgerschaft seiner Stadt einnahm und die derjenigen gleich war, in welcher das Delphische Orakel zum gesamten Hellas stand. Wir können sie füglich mit der Stellung vergleichen, die Samuel unter den Israeliten einnahm, nachdem er ihnen den Saul zum König gegeben hatte. Der Einflufs der Seher wie des Orakels sind Reste der uralten Priesterherrschaft, die von den Stammeskönigen eingeschränkt und aus beschliefsenden in beratende Autoritäten verwandelt wurden. Bei dem Tiresias flofs daher natürlich die Kunde von allem, was in Theben geschah, zusammen, wie in Delphi die Tageschronik des ganzen Griechenlands. In welchem Verhältnis dabei der thebanische Seher zu den delphischen Sehern stand, kann leicht gemutmafst werden. Er nun gab dem fragenden Zeugen des Mordes und Ankläger des Mörders den Rat sich aus Theben zu entfernen, damit er nicht sich selbst den Untergang und dem Staate schwere Unruhen bereite. Die Gottheit werde schon in dem rechten Moment den Mörder zur Verantwortung ziehen. Ebenso konnte es dem Tiresias kaum ein Geheimnis sein, dafs Oedipus der Sohn des Laius war, den seine Eltern erbarmungslos dem Tode durch Hunger oder durch Raubtiere preisgegeben hatten. Das Zeugnis für ihn waren nicht nur des neuen Königs Wundenmale an den Füfsen, wo der Strick, der ihn fesselte, wie bei einem erlegten Wild durchgezogen gewesen war, sondern auch die Ähnlichkeit des jüngeren Königs mit dem alten in äufserer Bildung.

Es würde zu weit führen, wenn ich nun eine genaue Exposition des in Rede stehenden Dramas geben wollte; zu einer solchen mag sich ein anderes mal Gelegeneit finden. Nur soviel sei hier beigebracht: In dem Prozefs, der das Stück und der damit beginnt, dafs Oedipus veranlafst wird gegen sich selbst als den Mörder des Laius zu inquirieren, entwickelt sich die Verruchtheit seiner Selbstverblendung zu ihrer höchsten Potenz, so dafs er in leidenschaftlichem Aufbrausen und in wahnsinniger Argumentation selbst den Tod seines unschuldigen Verwandten, seines bisherigen besten Freundes und Helfers, so kurzweg beschliefst, wie es nur

ein verhärteter Tyrann zu thun fähig ist. So holt er vor den Augen des Zuschauers dasjenige nach, was ihm an Sündhaftigkeit zur gerechten Erleidung des Urteils bisher noch gefehlt hat. Wie ein gehetztes Raubtier entfaltet er die ganze einseitig gepflegte bösartige Natur seiner kräftigen Seele mit einer heroischen Zähigkeit, und er beugt sich der strafenden Hand erst, als er alle Auswege, um sich in seiner Bosheit zu retten, verstopft findet. Seine eingebildete Trefflichkeit und seine erborgte Majestät müssen erst in einem letzten Paroxysmus von Wut gegen das Weib, die seine Mitschuldige war und vor deren gemeiner Seele ihm jetzt graut, wie Plunder von ihm gefallen sein, ehe seine bessere Natur und das Bedürfnis der Sühne seiner Verbrechen sich, und zwar in den rührendsten Zügen, Bahn brechen können. Die Strafe, die er erlitten, der jähe Herabsturz von seiner geträumten Gottähnlichkeit, welche Strafe er auf Gebot Apollos durch Blendung mit eigener Hand verschärft, dünkt ihn noch nicht genügend, entspricht noch zu wenig dem Fluch, den er im Anfange der Untersuchung gegen den Mörder des Laius ausgesprochen, und er beharrt mit ausschweifender Konsequenz auf dem Verlangen hinausgetrieben, ins Meer gestürzt oder in die Einsamkeit der Bergwildnis ausgestofsen zu werden, wo er der Qual seines Gewissens allein überlassen wäre. Die rührenden Züge der Milde, zu der sein herrischer Charakter herabgestimmt ist, nachdem Apollo ihn innerlich sehend gemacht und des äufserlichen Augenlichts beraubt hat, der Dank gegen den ihn stützenden Diener, seine Werbung um Versöhnung mit Kreon, die starke und beredte Zärtlichkeit, die er für seine Töchter zeigt, und besonders die mit Selbstanklage verbundene Rücksicht auf seine Mutter, die er eben noch als die Erzeugerin seines Unglücks mit dem Schwerte hinrichten zu müssen geglaubt hatte, endlich die Willigkeit, mit der er sich den Verfügungen Kreons unterwirft: das sind die Beweise dafür, dafs die göttliche Züchtigung sich an ihm heilkräftig erwiesen hat, sowie dafs es sich der Mühe verlohnte die Kur an seinem Gemüte vorzunehmen. Als Folie neben ihm steht da die gemeine Natur der Iocaste, der Kindesmörderin ihrer Absicht nach, die, als es ihr schon klar war, dafs ihr eigener Sohn ihr Bettgenosse und der Töter seines Vaters ist, ihn zu bereden sucht, dafs er nicht weiter forsche, als ob sie gedächte sorglos im Glücke weiter zu leben und das schauderhafte Geheimnis für sich allein zu tragen. „Sorglos leben ist das Beste, wie man es auch könne. Darum fürchte Du nicht Vermählung mit der Mutter. Denn viele Sterbliche lagen schon in Träumen der Mutter zugesellt; wer dies aber nicht achtet, der trägt am leichtesten das Leben“. Schamlos und gewissenlos, ist sie nur begierig „sich die Jacke rein zu halten“, und da ihr dies nicht gelingt, verzweifelt sie an dem Fortgenufs des Lebens und stirbt durch eigene Hand in der

unseligen Gemütsverfassung, in der ein Spieler sich umbringt, der seinen letzten Einsatz verspielt hat.

Mit wenigen Worten mag ich noch des Verhältnisses gedenken, in welchem Tiresias zum Oedipus steht. Daſs der Seher vom Könige erst herberufen wurde, nachdem der Spruch des Delphischen Orakels eingeholt war, bedeutet ungefähr soviel wie bei einem Prozeſs die Übergehung einer Instanz, und zeigte griechischen Zuschauern von vorneherein, daſs das Verhältnis zwischen dem Könige und dem Propheten nicht normal war. Nach der populären Ansicht der Griechen muſste der König mit dem Propheten und der Prophet mit dem Könige gehen. Die Anrede des Oedipus an den erblindeten Sehergreis hat einen Anflug von Spott, als wenn er nur eine überflüssige Form erfüllte, ohne an die Seherkraft des Berufenen zu glauben, und indem dieser sich im Verlaufe der Unterredung darauf beruft, daſs er von den Eltern des Königs für weise gehalten sei, deutet er an, daſs er von Oedipus bisher als „ein in seiner Kunst blinder“ beiseite geschoben sei. Es charakterisiert die Verblendung des Königs, daſs er überhaupt, wie in dem vorliegenden Falle, wo er den Mörder des Laius sucht, seinem eigenen Scharfblick mehr traut als der bewährten Sehergabe des Dieners Apollos, und daſs er keine andere Meinung neben der seinigen gelten läſst, keinen Widerspruch vertragen kann.

Die erste Erschütterung seines Dünkels und seiner Sicherheit wird nicht durch die für ihn, wenn er besonnener wäre, unmiſsverständlichen Andeutungen des Sehers hervorgebracht. Den Seher hält er für einen Gaukler, und damit ist dieser für ihn abgethan. Aber inbetreff Kreons gerät er ins Schwanken. Er hat diesem eine Art Mitregierung zugestanden, in der schlauen Absicht, um ihn dadurch von dem Seher abzuziehen und um zu verhüten, daſs er mit diesem gegen ihn, Oedipus, konspiriere. Nun glaubt er deutlich zu sehen, daſs Kreon sich dennoch mit Tiresias zu seinem Sturz verbündet habe, und er beschlieſst kurzweg den Kreon zu töten. Dagegen intercediert das Volk und gibt dem Kreon das Zeugnis ehrenhaftesten Wandels. Wie kommt es nun, daſs Oedipus dem Volke nachgiebt und Kreon freiläſst, obgleich er sich nicht von dessen Unschuld überzeugt erklärt, und daher die Verantwortung für die Folgen dieser Freilassung, für seinen eigenen bevorstehenden Untergang, dem Volke zuschiebt? Der Grund ist der, daſs er inbetreff seines Urteils, sowohl des früheren als des jetzigen, über Kreon Zweifel empfindet, daſs mithin, wenn er an Kreons Konspiration mit Tiresias zweifeln muſs, die verachteten Enthüllungen des Sehers eine andere Bedeutung für ihn gewinnen, als die ist, welche er ihnen beilegte. Es ist nicht feige Nachgiebigkeit gegen den ausgesprochenen Wunsch des Chors oder gegen die trotzige Appellation, die Kreon an das Volk richtet, was den Oedipus hindert auf seinem Ausspruch, daſs

Kreon sterben solle, zu bestehen, sondern es ist die innere Verwirrung, die ihn lähmt und hindert mit königlicher Entschiedenheit zu handeln. Aus dieser Verwirrung kommt er nun nicht mehr frei, und er taumelt zwischen Furcht und Hoffnung, bis die durch Androhung der Folter dem Hirten, der ihn zur Tötung von der Mutter empfangen hatte, ausgepresste Aussage ihm keinen Zweifel mehr an seiner Schuld übrig läſst.

Das bisher Gegebene genügt, um die gewaltige Aufgabe klar zu machen, die dem Schauspieler gestellt ist, der den König Oedipus darstellen soll. Nur ein Künstler ersten Ranges wird fähig sein die zwiespältige Natur dieses Charakters deutlich zur Erscheinung zu bringen. Für einen Primaner aber, sei er noch so geistreich, ist diese Rolle angemessen zu geben rein unmöglich, und es erscheimt mir daher wie eine Versündigung an der Gröſse des Sophokles, wenn man sein tiefsinnigstes Stück mit Schülern auf die Bühne bringt. Man ist versucht dem Schatten des Dichters zuzurufen: Vergieb ihnen, denn sie wissen nicht, was sie thun! Wenn es auch richtig ist, was Goethe sagt, daſs das Beste für die Jugend eben gut genug sei, so ist damit nur zugegeben, daſs man mit der in Wissen und Denken genugsam vorbereiteten Jugend den Oedipus Rex lesen und ihr denselben erklären kann. Aber so wenig man einem Anfänger im Klavierspiel eine Beethovensche Symphonie zu spielen oder einem Anfänger im Zeichnen die Sixtinische Madonna zu kopieren geben darf, so wenig darf man einem Schüler, der seinen Schiller leidlich herzudeklamieren gelernt hat, die allerschwierigste aller tragischen Rollen, die da existieren, darzustellen geben. Wenn bei der Darstellung des Oedipus nicht bloſs der griechische Klang der Worte, das antike Kostüm und die antike Form der Bühne dem vornehmen Bewuſstsein der klassischen Philologen schmeicheln, sondern wenn die Titelrolle ihrer Bedeutung nach zum Bewuſstsein gebracht werden soll, so muſs der Darsteller derselben in dem ganzen Prozeſs der Untersuchung, die Oedipus gegen sich selbst führt, durch die Härte seines verstockten Hochmuts das innere Erzittern des auftauenden Gemüts und die Angst vor der bevorstehenden furchtbaren Enthüllung durchblicken lassen. Die ergreifenden Aufschreie, womit Oedipus die verschiedenen Stadien seiner Erleuchtung und später das Verlangen nach vollständiger Buſse markiert, bedürfen seitens des Darstellers eines Studiums, dessen nur ein im Seelenleben erfahrener Mann fähig ist.

Ich bin deshalb in die Besprechung des Charakters des Oedipus Rex so weit eingegangen, weil ich fürchte, daſs die Bewunderung, welche die Güstrower Inscenierung gefunden hat, zu einer wiederholten und weiteren Nachahmung des von den Hamburgern gegebenen schlechten Beispiels führen könne, wie denn das unscheinbare Vernünftige sich selten einer so groſsen Zustimmung und Nachfolge zu erfreuen hat wie das pomphaft auftretende

Unvernünftige. Der Schaden, den das den Schülern zugemutete Zuviel anstiften könnte, würde nicht dadurch behoben werden, daſs die universale Vorbereitung derselben für das Examen durch den einseitigen Aufwand von Fleiſs und Zeit für das griechische Theater eine nicht unerhebliche Beeinträchtigung erführe.

Andrerseits jedoch halte ich es für bedeutsam und wünschenswert, daſs die Jugend der höheren wie der Hochschulen sich auch darstellend mit den klassischen Bühnenwerken beschäftige. Ich gehe dabei von der Ansicht aus, daſs unser heutiges Theater einer gründlichen Regeneration bedürftig ist. Das Theater hat den Zweck dem Menschen den Menschen zu zeigen. Im allgemeinen ist die Darstellung einer beinahe fratzenhaft pikanten Natur auf der Bühne so vorherrschend geworden, in der Oper sowohl wie in der Tragödie, daſs das Theater die alte Würde seines Gehaltes fast völlig eingebüſst zu haben scheint. Viel schuld daran sind die Residenztheater, deren Publikum mit unersättlicher Gier nach Neuem verlangt; viel schuld ist daran auch die elende pikante Romanlitteratur, der die Bühne ein Äquivalentes gegenüberstellen muſs, wenn sie sich dagegen in Gunst erhalten will. Zum Glück gibt es noch Volksteile, die von diesem Geschmack für Schoddyware nicht berührt sind, einesteils die Jugend, die sich ernsthaft für ihre künftige Lebensaufgabe vorbereitet, und anderenteils das bei altväterischer Sitte und Gesinnung gebliebene Volk des flachen und des bergigen Landes. Diesen beiden, so denke ich, wird das Drama der Zukunft angehören, und wenn es auch nur diesen angehört, so erfüllt es schon seinen hohen bildenden Beruf. Das Oberammergäuer Passionsspiel und die in Berlin und London gemachten Versuche mit dem antiken klassischen Drama erscheinen mir wie ein freilich noch schwaches Anzeichen, daſs das Drama diejenige Umkehr zu seiner ursprünglichen Form machen will, welche allem und jedem geistigen Leben, in Religion, Wissenschaft und Kunst, zu machen notwendig ist, wenn es sich einmal in das Absurde verrannt hat und zu gesundem Weiterstreben bereiten will. Auf der Bühne, wie sie heute geworden ist, wird sich der hohe und ernste Gehalt des klassischen Dramas nie wieder zur Herrschaft bringen, auch deswegen nicht, weil die äuſseren Formen und Zuthaten allmählich mehr und mehr darauf berechnet worden sind dem Sinnenreiz zu schmeicheln. Die Zukunftsbühne, das ist eine Forderung der Kultur, die sich nicht stille stellen läſst wie ein Uhrwerk, wird die Volksbühne sein, Studenten, Bürger und Bauern zunächst die Dichter und Darsteller; die Residenztheater mögen als fürstliche Privattheater daneben fortvegetieren; an Oper und Ballet wird es ihnen nicht fehlen. Wie die Ammergäuer Bauern die Personen der heiligen Geschichte mit groſsem Effekt darzustellen verstehen, so werden Bauern und anderes Volk lernen die Personen historischer Dramen, zunächst aus vaterländischer Sage und Geschichte,

zu inscenieren und ihr Theater passend dafür einzurichten. Die vaterländische Geschichte kann zu einem nie versiegenden Quell historischer Dramen gemacht werden. Wie leicht könnte nicht z. B. aus dem Kaiser Heinrich IV. eine dramatische Figur geschnitten werden, die dem König Oedipus gleicht, ohne die Wahrheit der Geschichte zu verletzen! Die deutsche Kaisergeschichte, die Reformationszeit, der deutsche Krieg, die schlesischen und die Freiheitskriege mit den stämmigen Charakteren, die darin hervorragen, bieten einen viel grofsartigeren und reicheren Stoff, als derjenige ist, den Shakespeare aus der englischen Chronik verarbeitete. Goethe mit seinem Egmont und Götz von Berlichingen und Schiller mit seinem Wallenstein waren schon auf der richtigen Spur, um Volksdramen zu schaffen, d. h. Dramen, in denen das Volk eine Rolle spielt, die nicht so zaghaft ist wie die des Chors der griechischen Bühne, und nicht so erbärmlich wie die des Volks in den historischen Stücken von Shakespeare. An begabten Dramatikern wird es nicht fehlen, wenn erst die Bühne da ist, um derentwillen es sich verlohnt das Leben der Dichtkunst zu weihen. An Talenten für die Dichtkunst, auch die dramatische, fehlt es überhaupt nie, ebenso wie für die Musik und die anderen Künste. Nur mufs die Zeit den Talenten entgegenkommen, da beide überall in Wechselwirkung stehen, nicht aber, wie oft angenommen wird, das Talent einseitig den Geschmack der Zeit bildet. Was hätte nicht aus Andreas Gryphius werden können, wenn er in der hellen Sonne des Elisabethischen Hofes gelebt hätte? Und wie anders würden die „Haupt- und Staats-Aktionen“ ausgefallen sein, die auch auf der rechten Spur waren, wenn Dichter und Darsteller derselben auf unseren heutigen Schulen und in unserer heutigen Gesellschaft gebildet gewesen wären? Da unser heutiges Theater wesentlich Hoftheater ist, so wird es allerdings schwer halten den ersten Schritt von diesen, die das inveterierte Charakterdrama bevorzugen, zu einer Volksbühne zu thun, in der das Volk eine seiner anerkannten Bedeutung würdige Rolle spielt; aber der Schritt wird gethan werden, weil er gethan werden mufs. Die zeugenden Elemente für die neue Geburt sind vorhanden, und es kommt nur darauf an sie zusammenzuführen. Ich denke mir, dafs sich die Studenten solcher Universitäten, die sich nicht aus Standeshochmut von der Bürgerschaft, in deren Mitte sie leben, abschliefsen, z. B. die Jenenser, mit den geeigneten Persönlichkeiten der Stadt und Umgegend, d. h. mit solchen, die Zeit, Talent und guten Willen für die Sache haben, zu dramatischen Festlichkeiten verbinden werden, wie sich Studenten bisher an musikalischen Vereinen und Gesangfesten beteiligen und gar oft das Salz dazu geben. Wenn sie dann nur nicht den Fehler begehen zu viel Wert auf die äufsere Ausstattung der Bühne auf Dekoration und Kostüme zu legen, wie es bei den Künstlerfesten Mode ist, so werden sie leicht

fähig sein etwas innerlich Gehaltvolles zu schaffen, das auch in weiteren Kreisen zur Nachahmung anregt.

Bei den Studenten habe ich aber hauptsächlich die von den Realschulen gekommenen im Auge, da die von den Gymnasien alten Stils kommenden, wesentlich mit antiker Sprache, weniger mit antikem Geist genährten jungen Leute, wenn sie die Hochschulen beziehen, zunächst meist genug zu thun haben, um sich auf die Gegenwart und ihre Interessen zu besinnen. Was für unsere Zeit aus dem antiken Geist zu brauchen ist, das lernen oder können wenigstens die Realschüler auch auf ihren Schulen aus Litteratur und Geschichte lernen, ohne auf der Tretmühle der lateinischen und griechischen Grammatik abgetrieben zu werden. Die feinsten Blüten der antiken Kunst können sie aus Übertragungen zu eben so grofser Förderung ihrer Bildung geniefsen wie die Gymnasiasten, die sie in dem Urtext pflücken, und ich spreche aus selbsteigener Erfahrung, wenn ich behaupte, dafs die Tragödien des Aeschylus und Sophokles, den sechzehnjährigen Realschülern aus der Donnerschen Übersetzung vorgelesen und sachlich erklärt, auf diese einen weit gröfseren gemüterregenden und geschmackbildenden Eindruck machen, als dieselben Stücke im Original statarisch mit 18—20 jährigen Gymnasialschülern gelesen im allgemeinen auf diese machen. Wenn nun die scenischen Aufführungen antiker Dramen in ihrer Originalsprache nichts weiter sind als ein formaler Luxus, der für die reelle Bildung der Gymnasiasten eher hinderlich als förderlich ist, so können dagegen scenische Übungen, mit dem klassischen Drama der modernen Sprachen, mit Corneille, Racine, Molière, Shakespeare und anderen weniger berühmten angestellt, für die von den Realschulen angestrebte Bildung von unermefslich förderndem Einflufs werden. Die Güstrower Schüler hatten die Absicht ihren mit vielem Beifall seitens des Metier aufgenommenen Oedipus Rex am nächsten Sonntage darauf vor einem gemischten Publikum gegen Eintrittsgeld zu wiederholen, und sie sind an der Ausführung dieses Plans nur durch die indes eingetretene Landestrauer verhindert worden. Die Idee war so übel nicht, denn der in Aussicht stehende Ertrag war geeignet einen Teil der Kosten ihrer theatralischen Unternehmung zu decken, und die Behebung des Kostenpunktes spielt natürlich bei der deutschen Armut in allen Unternehmungen eine grofse Rolle. Wenn sich hin und wieder an Realschulen aus deren Schülern ein Trompeter- oder Hornistencorps hat formieren lassen, die nicht nur bei allen passenden Gelegenheiten für die Schule aufspielen sondern auch bei anderen Gelegenheiten den Musikern von Beruf Konkurrenz machen, da ja die Musik an kleinen Orten insgemein nur dürftig bestellt ist: sollte da nicht mit mindestens gleichem Recht aus den Schülern eine Bühnentruppe formiert werden können, die sich nicht darauf beschränkte zur eigenen Übung und zur Erbauung der Schule Vorstellungen

zu geben, sondern auch den oft gar erbärmlichen Wandertruppen den Rang abzulaufen und an Orten, wo sonst nur der elendeste Thespiskarren zeitweilens erscheint, dem Geschmack für gute Stücke Nahrung zu geben fähig wäre?

Es ist wahrscheinlich vielen meiner Leser bekannt, dafs in vielen höheren oder feineren Töchterschulen die scenische Aufführung von französischen Konversationsstücken, deren Anfertigung in Frankreich einen eigenen Zweig der dramatischen Litteratur bildet, mit gutem Erfolg für die Bildung der Sprache und Gebärde wie auch des äufserlichen Anstandes betrieben wird. Denselben Zweck erreichten auch die Jesuiten, als sie in ihren Schulen dramatische Vorstellungen zu einem regelmäfsigen Institut machten, wenn sie auch andere Zwecke daneben verfolgten, die, wenigstens eingestandenermafsen, an keiner protestantischen Schule Beifall finden würden. Die auf unseren Schulen betriebenen Rede- und Deklamationsübungen sind immerhin nur eine sehr unzulängliche Vorbereitung für die franke, durch natürliche Schüchternheit nicht beengte Extemporation, die unser heutiges öffentliches Leben in vielen Beziehungen erheischt.

Der Gewinn, den die Realschulen aus der Einführung regelmäfsiger scenischer Übungen ziehen würden, wäre mithin nicht nur der, dafs ihre Schüler in den lebenden Sprachen, die überall auf von europäischer Kultur berührter Erde gesprochen werden, eine Reinheit und Gewandtheit des Ausdrucks gewinnen würden, wie keine andere Übung sie in gleichem Grade zu erzeugen vermag, sondern dafs sie auch besser als die an Cicero, Plato und Demosthenes geschulten Lateinredner für das öffentliche Leben die Gedanken der heutigen Welt in der Sprache der heutigen Welt hervorzugeben lernen würden.

Ich brauche, glaube ich, nicht weiter des für die sittliche und ästhetische Bildung erheblichen Wertes zu gedenken, den die intimere Kenntnisnahme der edelsten Kunstprodukte des klassischen Altertums für die Schüler der Realschulen haben würde. Ich glaube, dafs es nicht so sehr schwierig sein würde sie so in den Geist und Gehalt der griechischen Dramatik einzuführen, dafs sie die hohe und einzige Vollendung erkennen, die diese Kunstform im Altertume erreicht hat, so dafs sie auch befähigt würden die späteren und heutigen Produktionen derselben Art an den antiken Meisterwerken zu messen. Ich glaube sogar, und zwar aus Gründen, die im Obigen angedeutet sind, dafs die in Shakespeare und Molière tüchtig eingeführten Realschüler viel besser als die in der Ursprache belesenen Gymnasiasten fähig sind die Tragödien des Aeschylus und Sophocles in deutscher oder, wenn es beliebt, in englischer Über-

setzung scenisch darzustellen. An den Klang der griechischen Worte ist der Geist der attischen Bühnendichter nicht gebunden, und die Grenzen ihres Könnens werden die in Shakespeare eingeführten Schüler mit sichrerem Takte herausfühlen, als es die Gymnasiasten von Hamburg und Güstrow gethan haben.

---

2. Die preufsischen Realschulen unter Wilhelm I.

Vom Realgymnasiallehrer Dr. G. Nölle zu Wriezen a. O.

Allgemein verbreitet ist die Ansicht, dafs in unserem preussischen Vaterlande für alle Zweige der Verwaltung die nötigen Mittel verfügbar seien, nur nicht für die Schulen. Man sollte es kaum für möglich halten, dafs selbst Leute, die zu den Gebildeten zählen, derartigen Meinungen Glauben schenken. Die Antwort auf die Frage: Wie ist denn das grofsartige Gebäude unseres heutigen Schulwesens entstanden? bleiben sie dann schuldig. Wem anders aber gebührt der Dank dafür, dafs unsrer Jugend so zahlreiche Bildungsmittel geboten werden können, als unsern Königen, unter denen in dieser Beziehung König Wilhelm obenan steht! Während seiner Regierung hat man dem Unterrichtswesen eine besondere Fürsorge angedeihen lassen, Volksschulen und höhere Lehranstalten haben sich in den letzten 25 Jahren stetig fortentwickelt. Gymnasium und Realschule haben sich der Aufmerksamkeit der Staatsregierung stets in hohem Mafse zu erfreuen gehabt. Für die Realschulen datiert indessen von der Übernahme der Regierungsgeschäfte durch König Wilhelm eine neue Aera. Nach dem jederzeit treu befolgten Grundsatze der preufsischen Könige: „Suum cuique“ fieng mit dem Ende der fünfziger Jahre die Regierung an die Realschule, welche bis dahin im Vergleich mit der älteren Schwesteranstalt, dem Gymnasium, etwas stiefmütterlich behandelt worden war, gebührendermafsen zu berücksichtigen.

Es sei erlaubt hier einen kurzen Rückblick auf die Realschule unter Wilhelms I. Vorgängern zu werfen. Bis ins vorige Jahrhundert war für die Ausbildung künftiger Gelehrter, Kirchen- und Staatsdiener durch Gymnasien reichlich gesorgt; man fand es daher unrecht, dafs für die Ausbildung künftiger Handwerker, Künstler, Kaufleute, Offiziere und Hofleute keinerlei Anstalten vorhanden waren, obgleich zu dieser letzteren Kategorie die meisten zu rechnen waren. Um das Bedürfnis derselben zu befriedigen, eröffnete nach dem von A. H. Francke für sein Pädagogium (das nicht zur Ausführung kam) entworfenen Plane der

Prediger und Universitäts-Docent Chr. Semler zu Halle a. S. (1707) eine Realschule, die schon nach drei Jahren (1710) wieder eingieng. 1738 eröffnete er indessen seine von der königlichen Regierung und der Berliner königlichen Societät der Wissenschaften approbierte „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule“, die aber auch wieder nur kurze Zeit bestand.

Von gröfster Bedeutung für Preufsen ist die 1747 von Johann Julius Hecker gestiftete erste deutsche Realschule — die heutige, von Friedrich d. Gr. „Königliche Realschule“ zu Berlin genannte — dadurch, dafs sie (nach verschiedenen verfehlten Versuchen) durch den Direktor des mit ihr verbundenen und aus ihrer lateinischen Abteilung hervorgegangenen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, A. Spillecke, seit 1822 eine Organisation erhielt, „wodurch sie die Forderungen einer freien Menschenbildung mit denen des praktischen Berufslebens verbinden sollte“. Dasselbe Ziel hatten noch viele andere Schulen, wie mannigfach auch ihre Leistungen und Lehrobjekte waren. Die Regierung liefs diesen Anstalten zunächst eine gewisse Freiheit in ihrer Bewegung. Dabei wirkten zu ihrer Entwickelung und Festigung die nach und nach ihren Schülern unter gewissen Bedingungen gewährten Berechtigungen teils zum Eintritt in den Staatsdienst teils zur Ableistung des einjährigen Militärdienstes in hohem Grade mit. Auf Grund eines Reifezeugnisses konnten von 1827 ab Realschulabiturienten in die Civilverwaltung, insbesondere im Steuer-, Post- und Justizfache — eintreten. Von Wichtigkeit war die „vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832“*) Dadurch wurden einmal die gewährten Berechtigungen auch auf das Bau- und Forstfach ausgedehnt, sodann wurde auch, was von allgemeiner Bedeutung war, durch die für die Entlassungsprüfungen gestellten Forderungen ein festes Ziel gesteckt, dem jede Realschule nachzustreben hatte. Das Jahr 1848 brachte auch in das Gebiet des höheren Schulwesens eine aufserordentliche Gährung und mannigfache Reformpläne, die darauf ausgiengen Gymnasium und Realschule zum Gesamtgymnasium zu verschmelzen. Auf diesem Gedanken beruhten die Pläne, welche der zur Beratung über die Reorganisation des höhern Schulwesens im April 1849 in Berlin zusammenberufenen Landesschulkonferenz vorgelegt und von derselben im wesentlichen aufgenommen wurden. Danach sollten beide Arten von Schulen einen gemeinsamen Unterbau in den drei unteren Klassen (Sexta, Quinta, Quarta) haben und nur in den oberen (Tertia, Sekunda, Prima) als Obergymnasium und als Realgymnasium ihre eigentümlichen Zwecke verfolgen. Doch wurde nach der Rückkehr ruhiger Zeiten weder diesem Gedanken noch der durch die

*) Rönne, das Unterrichtswesen des Preufsischen Staates II. 308 ff.

Konferenz beschlossenen Berechtigung der mit dem Zeugnisse der Reife von einer Realschule Entlassenen zu „Studien innerhalb der philosophischen Fakultät auf der Universität“ Folge gegeben. Ministerielle Verfügungen drückten in den folgenden Jahren die den Realschülern früher gewährten Berechtigungen teils herab, teils knüpften sie dieselben an erschwerende Bedingungen. Die dagegen erhobenen Beschwerden sollten bald in jeder Beziehung befriedigend erledigt werden. Am 9. November 1858 folgte auf Raumer als Kultus-Minister v. Bethmann-Hollweg (bis 10. März 1862). Seine Verwaltung ist für die Real- und Höheren Bürgerschulen von der gröfsten Bedeutung: sie erhielten von ihm eine selbständige Organisation durch die „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der Höheren Bürgerschulen“ vom 6. Oktober 1859. Diese Verfügung, die Frucht der gesamten bisher auf dem Gebiete des Realschulwesens gemachten Erfahrungen, berücksichtigt die Ansprüche der verschiedensten Lebensverhältnisse und stellt die Grundsätze fest, die einheitlichen Zusammenhang und Konsolidierung der Realanstalten ermöglichen, ohne jedoch Modifikationen des Normalplanes auszuschliefsen. Die U.- u. P.-O. bildet somit für Preufsen den Abschlufs einer ersten Entwicklungsperiode der Realschule; sie verdient daher eine eingehendere Betrachtung.

Es ist die in der U.- u. P.-O. gemachte Unterscheidung der Realanstalten in drei Arten von Wichtigkeit: Realschulen I. Ordnung, Realschulen II. Ordnung und Höhere Bürgerschulen. Realschulen I. Ordnung (mit 9jährigem Kursus) und Realschulen II. Ordnung (meist mit 7jährigem Kursus) unterschieden sich danach wesentlich dadurch, dafs auf diesen nach den besonderen lokalen Bedürfnissen das Lateinische zu den fakultativen Gegenständen gerechnet wurde oder in der Regel ganz fehlte, dafs der Kursus in Sekunda und Tertia nur einjährig war und dafs für die Pensa in einzelnen Gegenständen ein geringeres Mafs angenommen werden konnte. Zu den das Lateinische ganz ausschliefsenden Realschulen II. Ordnung gehörten die beiden bedeutendsten, welche den Namen „Städtische Gewerbeschule“ führten und sich in Berlin befanden. Für das Lateinische wurden die Stunden im Deutschen und Französischen vermehrt, ebenso die in Mathematik und Rechnen, Naturwissenschaften und Zeichnen.

„Höhere Bürgerschulen“ hiefsen vor 1859 viele Realschulen; seitdem versteht man im Sinne der U.- u. P.-O. von diesen solche darunter, die nur 5 Klassen bis Sekunda einschliefslich haben, sonst aber vollständig nach der Instruktion für Realschulen I. Ordnung eingerichtet sind. Das auf ihnen erworbene Zeugnis der Reife berechtigte zum Eintritt in die Prima der Realschule I. Ordnung und zum einjährigen freiwilligen Militärdienst. Die vollberechtigten höheren Bürgerschulen standen den Realschulen I. Ordnung in den betreffenden Klassen gleich,

stellten also wissenschaftliche Zeugnisse für den einjährigen Militärdienst schon nach einjährigem erfolgreichem Besuche der Sekunda aus.

Die den beiden Klassen von Realschulen gewährten im allgemeinen gegen früher gesteigerten Berechtigungen waren naturgemäfs sehr verschieden: besonders sind die den Realschulen I. Ordnung beigelegten von hervorragender Bedeutung. Danach*) gewährten die Abiturientenzeugnisse der Reife, welche von einer zu Entlassungsprüfungen berechtigten Realschule ausgestellt waren, hauptsächlich folgende Befugnisse:

Zulassung zur Elevenprüfung für die technischen Ämter der Berg-, Hütten- und Salinen-Verwaltung,

Zulassung zur Feldmesser- und Markscheidenprüfung, Eintritt in den Post-Dienst, mit Aussicht auf Beförderung in die höheren Stellen, welche Bestimmung seit 1863 dahin beschränkt wurde, dafs nur das Reifezeugnis einer Realschule I. O. dazu berechtigt**), —

Aufnahme in die Kgl. Forst-Akademie zu Neustadt-Eberswalde und in das reitende Feldjägerkorps; diese Bestimmung wurde dahin erweitert, dafs seit 1874 das Reifezeugnis der Realschule I. O. ebenso wie das eines Gymnasiums für das Studium der Forstwissenschaft in Eberswalde und Hannoversch-Münden und für den Eintritt in den Kgl. Forstverwaltungsdienst genügt***); —

Aufnahme in das Kgl. Gewerbe-Institut; —

Zulassung zum Supernumerariat bei der Verwaltung der indirekten Steuern und zum Civilsupernumerariat bei den Provinzial-Civil-Verwaltungsbehörden und als Applikant zum Marine-Intendantur- und Militär- und Marine-Verwaltungsdienst. —

Das auf einer Realschule erlangte Zeugnis über einen einjährigen Aufenthalt in Prima berechtigte zur Zulassung zur Abiturientenprüfung bei einer Provinzialgewerbeschule. — Für den einjährig-freiwilligen Militär-Dienst bedurfte es von 1860 an eines Zeugnisses über wenigstens einhalbjährigen Besuch der Prima. Seit dem Inkrafttreten der Ersatz-Instruktion vom 26. März 1868 hieng diese Berechtigung bei Gymnasien, Realschulen I. O. und vollberechtigten höheren Bürgerschulen von dem einjährigen erfolgreichen Besuche der Sekunda (cfr. Ersatz-Instruktion § 154, 2 b und d), bei Realschulen II. O. vom einjährigen Besuche der Prima (ebendas. § 154, 2 e) und bei anderen (nicht vollberechtigten) höheren Bürgerschulen von der Beibringung eines Reife-

*) Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung v. 6. Oktbr. 1859, A. III. § 7.

**) Reglement über Beschäftigung und Annahme von Civilanwärtern im Postdienst vom 3. Juni 1863.

***) Verfügung des Finanz-Ministers vom 30. Juni 1874.

zeugnisses ab (ebendas. § 154, 2 f.). Das Zeugnis aus Prima war erforderlich zur Zulassung zum Civilsupernumerariat bei den Gerichten, wie zum Studium der Ökonomie auf den Kgl. landwirtschaftlichen Schulen zu Poppelsdorf und Eldena.

Das Zeugnis der Reife für Prima war Bedingung für die Zulassung zum Studium der Tierarzeneikunde als Civileleve der Kgl. Tierarzeneischule in Berlin, sowie für den Büreaudienst bei der Bergwerksverwaltung.

Ein Sekundaner-Zeugnis befähigte zur Aufnahme in die obere Abteilung der Kgl. Gärtnerlehranstalt zu Potsdam und in das Kgl. Musik-Institut zu Berlin. Dieselbe Bedingung mufste erfüllt werden von denen, welche in die Militär-Rofsarztschule eintraten*). —

Besondere, weitergehende Berechtigungen wurden den von einer Realschule I. O. ausgestellten Reifezeugnissen mit Allerhöchster Genehmigung beigelegt**). So wurden die Abiturienten dieser Anstalten zu den höheren Studien für den Staatsbaudienst und das Bergfach zugelassen. Die Allerhöchste Kabinets-Ordre vom 5. Oktober 1859 stellt die Realschulen I. O. den Gymnasien gleich für das Civilsupernumerariat, so dafs hinfort dazu der Nachweis der Reife für Prima genügte***). Durch Circular-Verfügung des Kriegsministers vom 20. Oktober 1859†) und durch die der Marine-Verwaltung vom 29. November 1859 wurde die Befähigung als Applikant für den Militär- resp. Marine-Intendantur-Dienst an das Zeugnis über den einjährigen erfolgreichen Besuch der Prima geknüpft. Ebenso verfügte der Finanz-Minister unterm 14. November 1859, dafs ein solcher Nachweis auch für den Eintritt in die Verwaltung der indirekten Steuern genüge; die Anforderung wurde durch Verfügung vom 15. Juni 1874††) dahin ermäfsigt, dafs bei den Hauptsteuer-Ämtern bis auf weiteres auch junge Leute angenommen werden durften, die nur das Zeugnis für Prima besitzen. —

Ferner wurden durch C.-O. vom 22. September 1859 die Abiturienten der Realschulen I. O., wenn sie mit Aussicht auf Avancement in die Armee eintreten wollten, vom Portepeefähnrichs-Examen entbunden, während die C.-O. vom 5. Mai 1870 bestimmte, dafs vom 1. April 1873 an die Zulassung zu dieser Prüfung von einem Zeugnisse der Reife für Prima eines Gymnasiums oder einer Realschule I. O. abhängt.

Eine besonders wichtige Stellung nimmt die Realschule für unser Heerwesen insofern ein, als durch C.-O. vom 10. März

*) Bestimmung des Kriegsministers v. 19. April 1866.

**) U.- u. P.-O. A. III. § 7 b.

***) Wiese, Gesetze u. Verordnungen, 1875, I. 231.

†) Ebendas. I. 240.

††) Ebendas. I. 231.

1874, die Ergänzung des Offizierkorps der Kaiserlichen Marine betreffend, Disciplinen der Realschule, z. B. neuere Sprachen, Mathematik, Physik u. s. w. als Prüfungsgegenstände ausdrücklich bestimmt werden. —

Seit 1871 ist zur Feldmesser*)- und Markscheider**)-Prüfung die Reife für Prima oder das Abiturientenzeugnis einer höheren Bürgerschule erforderlich. Für die Apothekerprüfung wird seit 1875 die an einem Gymnasium oder einer Reallehranstalt, an der Lateinisch obligatorischer Gegenstand ist, erlangte Berechtigung zum einjährigen Dienst verlangt***).

Als nach dem preufsisch-österreichischen Kriege wieder die Gemüter beruhigt und auf die Werke des Friedens hingewiesen wurden, wurde der früher schon begonnene Streit über die Berechtigungen der Realschulen, jener Streit, der im engsten Zusammenhange mit dem geistigen Leben und der Kulturentwicklung der neueren Zeit überhaupt steht, wieder aufgenommen. Bei dem öffentlichen lebhaften Meinungsaustausche bildeten sich mehr und mehr zwei Parteien: Die einen steckten der Realschule I. O. ein höheres über die U.- und P.-O. v. 6. Oktober 1859 hinausgehendes Ziel und forderten für ihre Abiturienten die Zulassung zu den Universitäts-Studien und somit die Anerkennung der vollen Ebenbürtigkeit mit den Gymnasien, — die anderen verlangten Beschränkung der Realschulen auf ihre ursprüngliche Bestimmung und deshalb namentlich die Beschränkung resp. gänzliche Beseitigung des Lateinischen aus dem Lehrplane†).

Um im Sinne der ersteren Partei die gedachte höhere Berechtigung, das lange mit Sehnsucht herbeigewünschte Ziel, für ihre Realschulen I. O. zu erlangen, wurden von mehreren Städten wiederholt Petitionen an das Haus der Abgeordneten gerichtet. Infolge dessen erforderte, dem Antrage der Unterrichts-Kommission entsprechend, der Minister von Mühler unterm 9. November 1869 ein Gutachten darüber von sämtlichen Fakultäten der Landes-Universitäten. Obgleich diese „Akademischen Gutachten über die Zulassung der Realschul-Abiturienten zu den Fakultätsstudien“, die im Jahre 1870 publiciert wurden, sich im allgemeinen und überwiegend gegen den für die Realschulen erhobenen Anspruch erklärten, erliefs der Minister unterm 7. Dezember 1870 eine Verfügung, durch welche angeordnet wurde, „dafs hinfort die Realschulen I. O. berechtigt sein sollten ihre Schüler, welche ordnungsmäfsig ein Zeugnis der Reife erlangt haben, auch zur Universität zu entlassen, und dafs ein solches Zeugnis in Beziehung auf die Immatrikulation und auf die demnächstige Inskription bei der philosophischen Fakultät dieselbe

---

*) Reglement v. 2. März 1871.

**) Verf. d. Handels-Min. v. 25. Febr. 1859 und Nachtrag v. 31. Okt. 1865.

***) Verf. d. Reichskanzler-Amtes v. 5. März 1875.

†) L. Wiese, Das Höhere Schulwesen in Preufsen. III. 33.

Giltigkeit hat, wie die Gymnasial-Zeugnisse der Reife". — „Was die späteren Staatsprüfungen betrifft", heisst es dann weiter, „so werden von jetzt an Schulamts-Kandidaten, die eine Realschule I. O. besucht und nach Erlangung eines von derselben erteilten Zeugnisses der Reife ein akademisches Triennium absolviert haben, zum Examen pro facultate docendi in den Fächern der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen zugelassen werden." Diese Verfügung wurde durch den Minister Falk, v. Mühlers Nachfolger, unterm 11. März 1872 dahin erweitert, dafs die Gleichstellung der Realschul-Abiturienten auch auf den Genufs akademischer Beneficien (Stipendien, Freitische, Freiwohnungen u. s. w.) und Honorarstundungen ausgedehnt wurde. —

War somit der Wunsch vieler Interessenten erfüllt und dem einen Beschlusse der 1849 zusammenberufenen Landesschulkonferenz beigetreten worden, so sollte es unseren Tagen vorbehalten sein, dafs auch dem zweiten von derselben Konferenz ausgegangenen Beschlusse Folge gegeben wurde.

Unterm 31. März d. J. wurden die revidierten Lehrpläne für die höheren Lehranstalten in Preufsen von Sr. Excellenz dem Kultusminister von Gossler bekanntgemacht und ihre Ausführung von Ostern oder spätestens Michaelis d. J. ab angeordnet. Die klare und präzise Motivierung der einzelnen Aufstellungen wie auch die hier und da eingeflochtenen pädagogisch-didaktischen Hinweise haben überall einen wohlthuenden Eindruck hervorgebracht. In ruhiger, objektiver Darstellung wird nachgewiesen, dafs die Lehrordnungen, welche in den Jahren 1856 und 1859 eingeführt wurden, nicht zwar im allgemeinen, wohl aber im einzelnen verbesserungsbedürftig seien, und dies wiederum nicht des Prinzips halber, sondern weil unter den gegenwärtigen Kulturverhältnissen, mit denen allein zu rechnen ist, den Verordnungen des Ministers von Bethmann-Hollweg eine andere Deutung und Ausführung zuteil wurde, als beabsichtigt war.

Wenn auch der von einzelnen Stimmen befürwortete Gedanke, eine einheitliche, die Aufgaben des Gymnasiums und die der Realschule verschmelzende Schule herzustellen, als unausführbar bezeichnet wird, so ist doch von der Ausführung des i. J. 1849 bereits aufgetauchten Gedankens, dafs beide Arten von Schulen einen gemeinsamen Unterbau in den 3 unteren Klassen (Sexta, Quinta, Quarta) haben und nur in den 3 oberen (Tertia, Sekunda, Prima) als Human- und Real-Gymnasium ihre eigentümlichen Zwecke verfolgen, zu berichten. Durch die Verlegung des Beginnes des griechischen Unterrichtes in die Tertia der Gymnasien, durch Vermehrung der französischen und naturwissenschaftlichen Stunden an denselben einerseits sowie durch die Verstärkung des Latein um 10 wöchentliche Stunden in den Realschulen anderseits, wird die Einheitlichkeit beider Anstalten

auch für die Quarta erreicht. Durch diese Annäherung der beiderseitigen Lehrpläne für die drei untersten Jahreskurse ist bis zur Versetzung nach Unter-Tertia der Übergang von der einen Kategorie der Schulen zu der andern unbehindert, wodurch die Entscheidung für Gymnasium oder Realschule I. O. erst nach dreijährigem Schulbesuche erforderlich ist. Von welchem Vorteile diese Einrichtung für die Schüler und Eltern derselben ist, bedarf keiner Worte*).

Die neuen Lehrpläne bringen ferner wesentliche Änderungen für die Realschulen dadurch, dafs dieselben in verschiedene, von der U.- u. P.-O. abweichende Kategorieen eingeteilt und danach auch verschieden benannt werden. Wenn der Name einer Schule auch wesentlich nichts mit der Sache zu thun hat, so sind doch die neuen Benennungen von seiten der Realschulen mit um so gröfserer Freude zu begrüfsen, wenn man bedenkt, wie viele aus dem Publikum, selbst solche, die sich zu den Gebildeten zählen, sich — meist aus Unkenntnis des Wesens der Realanstalten — an dem Namen Realschule oder gar Höhere Bürgerschule gestofsen haben. Gegenwärtig gibt es 5 Arten realistischer Anstalten:

1. Realgymnasien, welche, unter Verstärkung des Lateinischen um 10 wöchentliche Unterrichtsstunden, den Realschulen I. O. entsprechen, wie diese neunjährigen Kursus und die früheren Berechtigungen haben.

2. Realprogymnasien, die bisherigen höheren Bürgerschulen nach der Unterrichtsordnung von 1859, haben siebenjährigen Kursus, schliefsen mit Obersekunda ab und stehen zu den Realgymnasien in demselben Verhältnisse wie die Progymnasien zu den Gymnasien.

3. Ober-Realschulen sind lateinlose Realschulen von neunjähriger Lehrdauer; sie sind aus den lateinlosen Realschulen I. O. und den reorganisierten Gewerbeschulen hervorgegangen; die Unterrichtsfächer sind dieselben wie auf dem Realgymnasium, mit Ausnahme der lateinischen Sprache, wofür an ihre Abiturienten etwas höhere Anforderungen in den neueren Sprachen, in den Naturwissenschaften und im Zeichnen gestellt werden. Das auf einer Ober-Realschule erlangte Zeugnis der Reife berechtigt zum Studium auf den technischen Hochschulen, zum technischen höheren Staatsdienst, zum höheren Ingenieurdienst bei der Kaiserl. Marine und zum Besuch aller landwirtschaftlichen Akademieen; an die Reife für Prima und an den einjährigen Aufenthalt in Prima knüpft sich der niedere und höhere Subalterndienst bei bei den Königlichen und Reichsbehörden.

---

*) Anm. In Preufsen haben 150 Orte nur gymnasiale, 81 Orte nur realistische Anstalten mit lateinischem Unterricht.

4. Realschulen, die bisherigen lateinlosen Realschulen II. O. von siebenjähriger Lehrdauer, stehen zu den Ober-Realschulen im wesentlichen in demselben Verhältnis wie die Progymnasien zu den Gymnasien.

5. Lateinlose Höhere Bürgerschulen, welche 6 aufsteigende Klassen von je einjähriger Lehrdauer haben und deren Ziel die Qualifikation zum einjährigen freiwilligen Militärdienst ist.

Hieraus ist ersichtlich, dafs die Realschulen hinsichtlich der Berechtigungen dem Gymnasium, abgesehen von dessen Verhältnis zur Universität, bereits durch die grundlegende U.- und P.-O. v. 6. Oktbr. 1859 völlig gleichgestellt waren. Alle Anstalten, die den für die einzelnen Klassen (1. oder 2.) darin gestellten Forderungen nicht entsprachen, befleifsigten sich denselben nachzukommen, um möglichst zu denen der I. O. gezählt oder, falls es höhere Bürgerschulen waren, in den entsprechenden Klassen den Realschulen I. O. gleichgestellt zu werden und ihren Zöglingen die Teilnahme an den gewährten Berechtigungen zu sichern. Infolge dieser Bemühungen ist die Zahl der Realschulen I. O. im Sinne der U.- und P.-O., deren Preufsen in den acht alten Provinzen unter 56 zu Entlassungsprüfungen berechtigten Realschulen nur 26 besafs, bis Ende 1866 auf 56 gestiegen, wogegen es zu derselben Zeit nur 11 Realschulen II. O. und 25 höhere Bürgerschulen gab.*) Nach der Bekanntmachung des Reichskanzler-Amtes vom 19. April d. J. bestehen in Preufsen gegenwärtig 88 Realgymnasien, 88 Realprogymnasien, 11 Ober-Realschulen, 17 Realschulen, 11 Höhere Bürgerschulen, zusammen 215 Reallehranstalten.

Daraus erhellt, in wie hohem Mafs die U.- und P.-O. vom 6. Oktbr 1859 die Entwicklung der Realschulen gefördert hat, wozu allerdings auch ein gut Teil die Berechtigung zu Universitäts-Studien beigetragen hat. Aber nicht nur numerisch haben die Realschulen zugenommen, sondern auch innerlich. Die auch in den revidierten Lehrplänen v. 31. März d. J. beibehaltene Anschauung vom Wesen und der Stellung der Realschulen, welche der U.- und P.-O. zugrunde liegt, ist in dazu unterm 25. Oktbr. 1859 veröffentlichten „Erläuternden Bemerkungen“ klar ausgesprochen**). „Die Real- und höheren Bürgerschulen“, heifst es da, „haben die Aufgabe eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen Fakultätsstudien nicht erforderlich sind. Für ihre Einrichtung ist daher nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens mafsgebend, sondern der Zweck bei der diesen Anstalten anvertrauten Jugend das

*) Dr. Schmidt, Encyklopädie, Bd. S. 942, Tabelle 9.

**) Central-Blatt f. d. gesamte Unterrichtsverwaltung. hgg. von Stiehle. Jahrg. 1859, S. 647.

geistige Leben zu derjenigen Entwickelung zu bringen, die die notwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Lebensberufes bildet."

„Zu der Besonderheit", (wird dann fortgefahren) „des Begriffs der Realschulbildung gehört, dafs sie vorzugsweise auf das Objektive und Positive gerichtet ist und dessen Aneignung fordert. Es kommt daher für das Gedeihen der Reallehranstalten alles darauf an, dafs sie dies richtig verstehen und der Gefahr ausweichen, die in der Beschäftigung mit dem Reichtum des realen Lebens und mit empirischem Wissen liegt, wenn dabei nicht die Erkenntnis geschärft wird, dafs der tiefere Grund alles Realen in dem geistigen Gehalt und Wert der Dinge liegt und dafs die sichtbare und sinnliche Welt auf der unsichtbaren und geistigen ruht. Dafs der Mensch die Herrschaft über die Erde sich aneigne und die Kräfte der Natur sich unterthan mache, gehört zu seiner gottgeordneten Bestimmung und Ehre. Der Unterricht der Realschule soll an seinem Teil dazu helfen, dafs in dem heranwachsenden Geschlechte die Befähigung dieser Bestimmung zu entsprechen ausgebildet werde; aber er soll es demselben zugleich zum Bewufstsein bringen, dafs die Aufgabe des Lebens darin nicht beschlossen ist, und durch die befreiende Macht wahrer Bildung ihm einen Schutz gegen die geistige Unfreiheit gewähren, zu welcher eine falsche Auffassung der grofsen Aufgabe führt." —

Damit diese grofse Aufgabe, welche die U.- und P.-O. den Realschulen zuwies, in dem daselbst ausgeführten Sinne erfüllt werden könne, wurden auch an die Lehrer dieser Anstalten höhere Anforderungen gestellt, als bisher. Ihre äufsere Stellung sollte, der ganzen Stellung dieser Schulen als höhere Lehranstalten entsprechend, derjenigen der Lehrer an Gymnasien im allgemeinen gleich sein inbezug sowohl auf die öffentliche Anerkennung als auch inbezug auf die Gehaltsverhältnisse. Was nun die letzteren betrifft, so wurde der sogenannte Normaletat (von 1863 und 20. April 1872) gleichmäfsig auf Gymnasien und Realschulen ausgedehnt. Hinsichtlich der öffentlichen Anerkennung wurde zunächst verordnet, dafs Realschullehrer bis auf die vom Minister besonders zu genehmigenden Ausnahmen durch Universitäts-Studien vorbereitet sein sollten, selbst diejenigen, welche wissenschaftlichen Unterricht nur in den unteren Klassen erteilen.*) Dieser Vorschrift war zwar im allgemeinen bereits vor ihrer Bekanntmachung in der Praxis für alle Unterrichtsgegenstände genügt worden, mit Ausnahme der neueren Sprachen. Bis zum Jahre 1854 konnten Kandidaten des höheren Schulamts in diesen im Examen pro facultate docendi nicht geprüft werden. Erst die Ministerial-Verfügung vom 11. August 1854 ordnet an, dafs den

*) Central-Blatt u. s. w., Jahrg. 1859, S. 674.

Königl. Wissenschaftlichen Prüfungs-Kommissionen für Französisch und Englisch Kommissare beigegeben werden. Als besonderes wissenschaftliches Fach erscheinen die neueren Sprachen erst in dem vom Minister v. Mühler erlassenen „Reglement für die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts" v. 12. Dez. 1866 (cfr. § 11 das.). Es mag auffällig erscheinen, warum diese Einrichtung seitens der Regierung so spät getroffen worden ist. Der Grund dafür ist wohl in der Jugend der neueren Philologie zu suchen und in dem damit zusammenhangenden Mangel an akademischen Lehrern dieser Sprachen. Bis in die sechziger Jahre fanden sich nur vereinzelt an preufsischen Universitäten Docenten für neuere Sprachen, z. B. in Bonn, wo Delius und der Begründer der romanischen Philologie, der am 29. Mai 1876 verstorbene Friedrich Diez, *) eine segensreiche Thätigkeit entfalteten, wie auch in Greifswald, wo der ebenfalls kürzlich heimgegangene Bernhard Schmitz lehrte. Die modernen Philologen hatten also kaum Gelegenheit unter der Leitung tüchtiger Lehrer akademischen Studien obzuliegen. Diesem Mangel ist seitens der Regierung in nicht genug anzuerkennender Weise abgeholfen worden. Ohne die dazu notwendigen Mittel zu scheuen, hat man an allen Landesuniversitäten, einschliefslich der Akademie zu Münster, Lehrstühle für neuere Sprachen errichtet, an einigen je einen für Romanistik und englische Sprache (in Berlin, Halle, Breslau, Bonn). Daneben sind sogenannte Lektoren angestellt, in deren Kursen die Studierenden Gelegenheit finden sich im praktischen Gebrauche der neueren Sprachen zu üben. Dabei ist man nicht stehen geblieben: wie die Regierung für pädagogische, historische, klassische und mathematische Seminare die nötigen Summen zur Verfügung stellte, so sorgte sie für die neuere Philologie dadurch, dafs sie an den meisten Universitäten auch romanische und englische Seminare nach dem Vorbilde und mit der Bestimmung der andern einrichtete und die Mittel zur Errichtung und Vervollständigung von damit verbundenen Seminarbibliotheken gewährte. So ist es möglich, dafs die künftigen Lehrer der neuern Sprachen an Preufsens höhern Lehranstalten ihre Studien wissenschaftlich und unter bewährten Professoren machen können, wie klassische Philologen. Dafs den Lehrern an Realanstalten auch dieselbe öffentliche Anerkennung zuteil werde wie den Gymnasiallehrern, bewirkte die Unterrichts-Verwaltung dadurch, dafs sämtliche Kandidaten des höhern Schulamtes von denselben Prüfungs-Kommissionen und nach denselben Grundsätzen geprüft werden, gleichgiltig, ob sie später am Gymnasium oder an der Realschule unterrichten. „Auch der Artunterschied," sagt das Prüfungs-Reglement v. 12. Dezember 1866 (§ 8.) „zwischen

*) Friedrich Diez und die romanische Philologie, Vortrag von Karl Sachs, Berlin, 1878.

Gymnasien und Realschulen hat keinen wesentlichen Einflufs auf die wissenschaftliche Prüfung.“ — „Es ist daher je nach den verschiedenen Unterrichtsfächern von den künftigen Lehrern der Gymnasien und Realschulen eine im allgemeinen gleiche wissenschaftliche Vorbereitung zu fordern.“ — „Prinzipiell richtet sich die Prüfung nach den Anforderungen des Gymnasiums, und die einem Kandidaten zuerkannte Befähigung zum Unterricht an Gymnasien qualifiziert im allgemeinen gleichzeitig für den Unterricht an Realschulen.“

Obgleich seit der Zulassung der Realschulabiturienten zu Studien innerhalb der philosophischen Fakultät ihre Berechtigungen eine wesentliche Erweiterung nicht erfahren haben, hat sich teils infolge der von der Regierung den Realschulen bewiesenen Willfährigkeit teils durch das wachsende Vertrauen des Publikums zu denselben die Frequenz in den oberen Klassen sehr gemehrt: nicht wenige Realschulen haben eine wohlbesetzte Prima, welche Klasse, besonders in den westlichen Provinzen, auch von denen häufiger besucht wird, die nur für den Fabrikanten- und Kaufmannsstand bestimmt sind und eine Universität oder technische Hochschule nicht besuchen wollen*).

Somit ist ersichtlich, dafs wesentlich die Zeit, während welcher König Wilhelm I. die Zügel der Regierung führt, zu dem Aufschwunge beigetragen hat, den die Realschulen in Preufsen genommen haben, und zwar hauptsächlich dadurch, dafs 1. ihnen durch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. Oktober 1859 eine eigene selbständige Organisation und durch die „Circular-Verfügung, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen“ v. 31. März 1882 eine sorgfältig erwogene und von den Beteiligten freudig aufgenommene Lehrordnung gegeben, 2. den Realschul-Lehrern dieselbe öffentliche Anerkennung wie den Gymnasiallehrern durch Einführung des Normal-Etats auch für sie und durch Stellung der gleichen Anforderungen im Staatsexamen verschafft wurde, und dafs 3. die Realschulen eine Menge Berechtigungen, deren wichtigste die Zulassung ihrer Abiturienten zum Studium der Mathematik, Naturwissenschaften und neueren Sprachen ist, erhielten.

---

*) Wiese. Das Höhere Schulwesen in Preufsen III., Abschn. VI. a. S. 389.

3. Die Verhältnisse der Lehrer in England.

Von Dr. H. Baumann, Direktor einer deutsch-englischen Knabenschule, Brixton, SW. London.

Das Interesse für das englische Unterrichtswesen und die Verhältnisse der englischen Lehrer hat in Deutschland, wie ich aus zahlreichen während der letzten Jahre von dort ergangenen Anfragen schliefsen mufs, so sehr zugenommen, dafs es nicht ganz verfehlt sein dürfte diesen (in der deutschen Presse nur selten erörterten) Gegenstand, besonders zum besten aller wanderlustigen Kollegen, wieder einmal auf das Tapet zu bringen.

England ist noch immer das Land der tragischen Konflikte, und es vergeht in diesem eigenartigen Lande fast kein Jahr, das nicht von einer grofsen wenn auch geräuschlosen Revolution zu erzählen wüfste. Auch auf dem Unterrichtsgebiete regt sichs und rührt sichs allerorten, und man sucht sozusagen in einem Dezennium nachzuholen, was in einem ganzen Jahrhundert, einem Jahrhundert der allergröbsten Mifsbräuche und des starrsten Mechanismus, versäumt worden ist.

Das Reformieren geht nun freilich nicht so rasch und so leicht, wie mancher sanguinische Staatsmann das vielleicht vor einem Dutzend Jahren gehofft hatte. Das Elementarschulwesen ist allerdings durch das Unterrichtsgesetz, das in seiner früheren Fassung den liberalen Minister Lowe zum Urheber hat, wesentlich gehoben worden. Läfst es sich auch nicht verkennen, dafs in der pekuniären Abschätzung der Unterrichtsresultate, die von den Elementarlehrern selber wiederholt aufs heftigste verdammt worden ist, ein in Deutschland längst verurteiltes und fast verschollenes Dogma (das Dogma der alleinseligmachenden Geistesvollpfropfung) die Oberhand behalten hat, so mufs man doch wiederum zugeben, dafs in der Einrichtung eines einheitlichen oder fast einheitlichen Elementarschulwesens ein epochemachender Schritt auf dem früher völlig unbebauten Felde der Unterrichtsorganisation geschehen ist. Dieses erste Unterrichtsgesetz ist um so wichtiger, als es, noch ehe unser Jahrhundert das Zeitliche gesegnet hat, einen zweiten, gröfseren Unterrichts-„Code“ nach sich ziehen mufs, der dann auch das höhere Schulwesen endlich einmal mit inbetracht ziehen wird. England fängt an zu begreifen (und das hat sich niemals so deutlich bekundet als gerade während der vorigjährigen Wahl der Londoner Elementarschul-Behörden, (des London School Board), dafs eine staatliche

Organisation gröfseres für die Massen erzielen kann als die zersplitterte Wirksamkeit auch der allerbesten Privatschulen. Man hört deshalb bereits vielfach die Behauptung (eine Behauptung, die sich ebenso leicht verstehen als begründen läfst), dafs die Söhne gemeiner Arbeiter für die mäfsige Gebühr von 20 (und weniger) Mark pro Jahr einen besseren Unterricht geniefsen als die der Geldaristokratie und der mittleren Klassen für zwanzig (und mehr) Pfund Sterling. Die altetablierten Gymnasien des Landes (meist Alumnate), die besonders von Söhnen des Adels, der Beamten, der Geistlichkeit und der Ärzte besucht werden, läfst man in der Presse im allgemeinen noch unangetastet. Doch haben auch diese während der letzten zehn Jahre dem wachsenden und herrschenden Zeitgeiste bedeutende Konzessionen machen müssen, und es könnte auch in der konservativsten dieser Anstalten jetzt kaum mehr vorkommen, was vor dreifsig bis vierzig Jahren noch Regel war, dafs nämlich Rechnen, Geographie und andere „moderne“ Gegenstände nur nebenher, fakultativ oder „privatissime“ doziert werden.

An Mängeln und Mifsbräuchen fehlt es in diesen „Public Schools“ freilich ebenso wenig als in den eigentlichen Privatinstituten, und der eine grofse Hauptunterschied besteht eigentlich nur darin, dafs in den „Public Schools“ das Recht der Einsprache den Eltern verkürzt ist. An eine harmonische Organisation ist auch bei den besten der höheren Schulen nicht zu denken, schon aus dem alles überwiegenden Grunde, dafs fast jede Schule das in sich vereinigen soll (und natürlich nicht kann), was in Deutschland die Elementarschule, die Realschule und das Gymnasium zusammen leisten. Hierzu kommt dann noch die mangelhafte pädagogische Vorbereitung der Lehramtskandidaten. Es gibt in England bekanntlich noch immer keine Prüfung und natürlich auch keine Prüfungskommission für die höheren Lehramtskandidaten. Diejenigen, welche auf der Universität das beste B. A.- (Bachelor of arts) oder M. A.- (Master of arts) Examen bestanden haben, bekommen infolge dessen auch die besten Lehrerstellen. An ein Probejahr ist dabei gar nicht zu denken. Es kommt im Gegenteile sehr häufig vor, dafs ein völlig unerfahrener Kandidat, der ein glänzendes Examen in den alten Sprachen, der Mathematik oder der Philosophie auf der Hochschule bestanden hat, einem erfahrenen Lehrer, dem das Glück weniger hold gewesen, vorgezogen wird. Erst vor wenigen Wochen erlebten wir das sonderbare Schauspiel, dafs ein junger Gelehrter, ohne alle Erfahrung im Unterrichtsfache, zum Direktor eines der gröfsten Gymnasien Londons (Dulwich College) ernannt wurde, obgleich sich unter seinen Rivalen Männer von anerkannter Tüchtigkeit im Unterrichtsfache befanden.

Stipendien und Preise spielen ebenfalls noch immer eine sehr grofse Rolle, und wer von Oxford oder Cambridge eine

„First Class“ (in Deutschland würde man sagen einen „Doctor cum honoribus oder Summa cum Laude) nachhause bringt, besitzt damit einen goldenen Schlüssel, mit dem sich alle Thüren zu einer glänzenden Karriere sofort aufschliefsen lassen. Während aber der „First-Class Man“ überall gehätschelt und bevorzugt wird, mufs sich der seinem Berufe getreue, aber weniger rezeptiv oder für die Examina „prefsfähige“ Lehrer von den Schulagenten in der empörendsten Weise ausbeuten lassen.

Dieses sind Grundübel des mittleren und höheren englischen Unterrichtswesens, gegen die bis jetzt sozusagen noch nichts von Bedeutung geschehen ist, gegen die auch nichts geschehen kann, bis das ganze Schulwesen, wie es in Deutschland zur Zeit von Humboldt und Stein geschah, von Grund aus reorganisiert wird.

Den Verhältnissen der Schulen entsprechen natürlich die Verhältnisse der Lehrer. Während die Elementarlehrer eine gesicherte Stellung besitzen und durch ihren grofsen Verein, die „National Union of Teachers“, ihre materiellen Interessen nach jeder Richtung hin zu verfechten wissen [grade wie in Deutschland auch], ist die Laufbahn ihrer Kollegen in den mittleren und höheren Schulen noch immer eine sehr kümmerliche.

Eine Bewerbung und Anstellung gibt es in diesem Fache eigentlich noch gar nicht. Wenigstens würde ein in deutschen Verhältnissen grofsgezogener, an deutsche Bewerbung und Anstellung gewöhnter Kandidat sich hierzulande vergeblich nach etwas derartigem umsehen. Reich dotierte Stellen gibt es allerdings! Gewifs hat schon manchem schwer geplagten aber leicht besoldeten Gymnasialdirektor eines deutschen Residenzstädtleins der Mund gewässert, wenn ihm in Wieses trefflicher, wenn auch jetzt nicht mehr immer ganz naturgetreuer Darstellung des englischen Schulwesens zum ersten Male die glänzende Besoldung und Stellung eines grofsen englischen „Headmaster“ zum Bewufstsein kam. Er möchte vielleicht am liebsten selber zum Stecken greifen und, statt in Buxtehude sein prosaisches Flagellantenamt zu verwalten, in Harrow, Eton, Marlboro', Rossal, Winchester, Westminster School das reich vergoldete Szepter schwingen.

Lafs dich nicht bethören, du gute deutsche Schulmeisterseele! Der Pädagog, der seinen Beruf wirklich lieb hat, ist doch im vielgeschmähten Lande von „Leberwurst und Sauerkraut“ noch immer am besten aufgehoben!

Wer das englische Schulmeistertum recht begreifen will, der möge sich einmal nach den Stellungen und Gehältern der englischen Unterlehrer erkundigen! Was unserem deutschen Kandidaten am wenigsten bei diesen einleuchten möchte, das ist die Unsicherheit und Regellosigkeit, denen man hier so oft zum Opfer fällt. In den gröfseren der „Public Schools“ ist es Regel, nicht Ausnahme, dafs sämtliche Lehrer mit Ausnahme des Di-

rektors auf eine dreimonatliche Kündigung hin ihres Amtes entlassen werden können. Eine blofse Laune des Direktors oder des Verwaltungsrates der Schule kann den gereiften Pädagogen fast ohne besondere Veranlassung plötzlich um seine Stellung bringen. Einen Appell gibt es nicht, und ich könnte aus den letzten Jahren Beispiele zu Dutzenden anführen, welche das ungeregelte und völlig unsichere Verhältnis der englischen „Assistants“ in ein klares Licht stellen würden.

Pensionen werden in manchen Schulen wohl den Direktoren, sehr selten auch den Unterlehrern zuerkannt. Ich gebrauche mit Fleifs das Wort Unterlehrer, weil es am besten die gesellschaftliche Stellung des „Assistant Master“ charakterisiert.

Der „Assistant“ ist fast durchgängig nur dem Direktor (Principal oder Headmaster) verantwortlich. Wo ein Verwaltungsrat besteht, kann seine Bestallung allerdings von diesem ausgehen oder wenigstens der Bestätigung bedürfen. In vielen Schulen bleibt die Anwerbung und Entlassung gänzlich dem Direktor überlassen.

Es möchte hier am Platze sein über die Stellung des letzteren ein paar Worte einzuflechten.

Die Anordnung des Lehrplans, die Verteilung der Unterrichtsfächer, die Prüfung, die Versetzung, die Relegation der Schüler und (in den Alumnaten) die Verköstigung und die gesamte Pflege der Zöglinge, alles dies und noch manches andere, das sich nicht in Rubriken verteilen läfst, das aber die gesundeste Konstitution und die kräftigste Nervenstruktur eines Mannes oft in wenigen Jahren zu zerrütten vermag, ruht auf den Schultern des vielgeplagten „Headmaster“. Man kann deshalb auch nicht annehmen, dafs es gerade die Direktoren seien, welche die jetzige abnormale Stellung der ihnen beigeordneten oder besser gesagt untergeordneten Lehrkräfte geschaffen oder herbeigewünscht hätten. Es läfst sich im Gegenteil mit Sicherheit behaupten, dafs sie ihre gehässigen Rechte gerne selbst verkürzt sähen, wenn man nur so recht wüfste, auf wen dieselben übertragen werden könnten.

Bei der heutigen Einrichtung, d. h. so lange es an einem einheitlichen Verbande unter den Schulen und an einer beaufsichtigenden Staatsbehörde mangelt, scheint es mir, dafs die volle Verantwortlichkeit eines unumschränkten Schuloberhauptes das einzig mögliche Mittel sei, um den losen Organismus einer englischen Lehranstalt vor völliger Zerrüttung zu bewahren. Nur die energische Hand eines vollgereiften Mannes, der das „unus rex esto“ im humansten Sinne des Wortes zu interpretieren vermag, kann die erziehlichen Resultate seiner Anstalt, über welcher keine Provinzialschulbehörde, kein Oberschulrat, kein Unterrichtsminister mit schützenden Händen waltet, den Anforderungen eines immer ungeduldiger vorwärts strebenden Zeitgeistes,

noch einigermafsen anpassen. Dies ist aber nur möglich, wenn in ihr alle Fäden vereinigt sind. Jeder Headmaster mufs eben sein eigener Provinzialschulrat und sein eigener Unterrichtsminister sein.

Doch so leicht sich auch der Standpunkt der Direktoren verteidigen läfst, so schwer fällt es uns ein System zu billigen, das solche Härten und Mifsbräuche mit sich bringt. Der Unterlehrer ist sowohl dem Publikum als auch seinen Zöglingen gegenüber nur das geringfügige Werkzeug eines über ihm stehenden Willens. Um seine Stellung zu einer erträglichen zu machen, mufs er sich nicht nur mit seinem „Principal" sondern auch mit seiner Klasse gut zu vertragen wissen, und seine Disziplin mufs demnach auf einer Mischung von Festigkeit und Milde beruhen, deren nur wenige Charaktere fähig sind. Hieraus entspringt eine grofse Gefahr nicht nur für ihn, den Erzieher, sondern auch für die heranwachsende Jungend, die einem solchen System preisgegeben wird. In den Privatinstituten durchgängig, und nicht selten auch in den vom Publikum unabhängigen Public Schools, ist die Disziplin, wie man nach dem oben ausgeführten erwarten mufs, eine recht laxe. Wo die Kinder, wie im englischen Hause, in freier, fast zügelloser Weise aufwachsen und die Eltern sich nur zu häufig in Schulangelegenheiten von den Kindern bestimmen lassen, wie kann da der arme, geplagte Schulmeister, dem die Hände gebunden sind, seine Pflicht nach eigenem Gewissen thun?

Über die Remuneration der Lehrer an den mittleren und höheren Schulen läfst sich nur schwer ein Urteil bilden, und der Verfasser dieser Zeilen mufs sich wegen mangelnder Statistik deshalb auf London selbst beschränken, wo ihm die Verhältnisse aus eigener Anschauung bekannt sind.

Es mufs vorausgeschickt werden, dafs eine Wohnung in der englischen Hauptstadt, selbst für einen ledigen Lehrer, für weniger als zehn Schillinge die Woche (für ein Zimmer) nicht zu bekommen ist. Ein verheirateter Kollege mietet sich am besten ein eigenes Häuslein. Besitzt er das nötige Mobiliar, um sein Nestlein damit auszufüttern, so kann er sein Logis (mit Einschlufs von Steuern und Umlagen) für Lstr. 40—50 (800—1000 Mark) pro Jahr leicht bestreiten. Es gehören weitere Lstr. 100 dazu, um sich nebst zwei oder drei Angehörigen bescheiden zu ernähren. Mit Lstr. 200 kann er überhaupt, bei mäfsig grofser Familie passabel, mit Lstr. 300 leicht auskommen. Was darüber ist, kann er sich sparen oder zu seiner Ausbildung benutzen. Man vergesse nicht: auf eine Pensionierung ist fast gar nicht zu rechnen! Wie stimmen hiermit die Gehalte? Hundert Pfund ist in den besseren Schulen (möchte ich sagen) das Minimum, dreihundert Pfund das Maximum. Sollte ich mich in meiner Schätzung irren, so möge man mir das nicht zu sehr verübeln. Denn es gibt für solche Berechnungen wie gesagt keinen Anhaltspunkt

als die Angaben der Kollegen selbst. In Dulwich College beträgt das Gehalt des Direktors, wie mir zufällig bekannt ist, zwei- bis dreitausend (der des kürzlich verabschiedeten Dr. Carver über fünftausend), der seiner Unterlehrer zwei- bis dreihundert Pfund. Die City of London School macht eine rühmliche Ausnahme inbezug auf Pensionierung der Lehrer; sämtliche dort Angestellte haben nicht nur eine feste Position sondern können nach einer Reihe von Jahren auch Anspruch auf Pension machen. Die Gehalte rangieren dort zwischen Lstr. 150 und Lstr. 400; der Dirigent Dr. Abbot selbst bezieht vermutlich ein Salär von Lstr. 2000. In andern Schulen verhält es sich ähnlich. Glänzend sind die Stellungen nirgends. Auf ein Dutzend Direktorenstellen mit 1000 oder mehr Pfunden kann man wohl fünfhundert Stellen mit 100 oder weniger Pfunden rechnen. Denn bei dem obigen Anschlag habe ich nur die besseren Schulen berücksichtigt!

Bis jetzt habe ich von englischen Lehrern im allgemeinen gesprochen. Es möchte sich verlohnen zum Schlusse ein paar Worte über die deutschen Lehrer Englands im besonderen beizufügen.

Ein bedeutender Mifsstand besteht hier wie in Deutschland in der übergrofsen Fülle von Kandidaten. Man darf nicht vergessen, dafs nicht nur Pädagogen von Beruf sondern auch andere hungrige Menschenkinder hierzulande dem Stande, dem ein gewisser Dionysius tyrannus und der gute Roi Louis Philippe in ihren Hungertagen anzugehören sich nicht geschämt haben sollen, ihre Kräfte freudig weihen und dafs deshalb die Konkurrenz denen, welche die Stellen von rechtswegen verdient hätten, sehr erschwert wird. Dazu kommt leider noch der Umstand, dafs für die zahlreichen kleinen Alumnate die Deutschen eigentlich nur deshalb so sehr gesucht sind, weil sie ihre Haut am billigsten zu Markte tragen. Auf wissenschaftliche Befähigung kommt dabei viel weniger an als auf Energie und Takt, und es hat deshalb schon mancher Uhrmachergeselle eine bessere Karriere gemacht als ein „Paidagogos“ von Gottes Gnaden.

Die guten deutschen Professorenstellen werden in England jedes Jahr seltener oder besser gesagt unzugänglicher. In vielen Fällen ernennt man jetzt statt der Deutschen Engländer, die der fremden Sprache mächtig sind, was zumteil darin seinen Grund haben mag, dafs man in den gröfseren Anstalten vor dem zweifelhaften Stammesbruder etwas argwöhnisch geworden ist. In dem grofsen London gibt es für deutsche Lehrer als solche nur etwa ein Dutzend Stellen mit Gehalten von Lstr. 300 oder Lstr. 400; doch sind hunderte von Kollegen als Musiklehrer, Zeichenlehrer und in anderen Fächern untergebracht. Direktorenstellen an grofsen englischen Schulen haben während der letzten zwanzig bis dreifsig Jahre (mir steht für diese Behauptung das

Zeugnis des ehrwürdigen Dr. Leon. Schmitz, der selber 20 Jahre lang der „High School“ von Edinburgh als Rektor vorstand, zur Seite) nur sehr wenige errungen. Dr. Schmitz selber ist unter diesen der einzige in weiteren Kreisen bekannt gewordene Name, und es mag einem zum Troste gereichen, dafs wenigstens einem so verdienten Gelehrten in seinen alten Tagen aus der Schatulle der Königin eine Pension von fünfzig Pfund gezahlt wird. Als Professoren der Mathematik, der Chemie, der alten und der modernen Sprachen trifft man Deutsche an vielen Stellen; doch sind die guten Tage für das deutsche Lehrertum (das möge man sich daheim nicht verhehlen!) in England vorbei, und je weiter die jetzige Bewegung schreiten wird, desto weniger Platz wird voraussichtlich für Ausländer bleiben.

Möge deshalb keiner, ob Philologe oder Elementarlehrer, mit allzureichen Hoffnungen oder allzumagerem Beutel die Reise über den Ärmelkanal antreten! Bringe er sich dabei eine gehörige Dosis von Energie, Gesundheit und gesundem Menschenverstande mit; denn er wird ihrer vollauf bedürfen, wenn er die dornenvolle Laufbahn eines Lehrers in England betritt. Dafs es ihm an Kenntnissen nicht fehlen wird, das setze ich bei jedem deutschen Kollegen als selbstverständlich voraus.

Wer nach England nur der Sprache halber kommen will und soviel Mittel besitzt (etwa 1200 M.), um es auf ein halbes Jahr ohne Stelle aushalten zu können, thut besser, wenn er garnicht darauf reflektiert eine solche zu finden. Denn durch Umhersuchen nach Stellen und Stunden würde er nur zu leicht in Gefahr kommen das Hauptziel seiner Reise, die Aneignung der englischen Umgangssprache, gänzlich zu verfehlen. Ein halbes Jahr ist so schnell verronnen, und wer sich diese Zeit nicht ganz zu eigen macht, wird blitzwenig von dem Geist einer Sprache, besonders aber der (von denen, die sie nicht kennen, thörichterweise für so leicht gehaltenen) englischen Sprache in sich fassen und nach Hause bringen. Selbst wenn ihm eine Stelle angeboten wird, möge sich unser Philologe genau erkundigen, was für einen Dialekt — denn auch das kleine England besitzt der abnormalen Dialekte mehrere — die Menschenkinder in der betreffenden Gegend sprechen. Denn unser Studiosus, der auf kurze Zeit hier zu bleiben gedenkt, kann schwerlich den Wunsch hegen sich in die Geheimnisse eines urwüchsigen Lancashire-, Yorkshire-, Devonshire-Dialektes zu vertiefen oder die Eigentümlichkeiten eines ächten irischen „Brogue“ zu studieren. Möge er diese Aufgabe einem Alexander Ellis oder einem bekannten sprachkundigen Mitgliede der Familie Bonaparte überlassen und sich zufrieden erklären, wenn er sich während seines kurzen Aufenthaltes eine leidliche Kenntnis der für seine Zwecke einzig dienlichen südenglischen Sprache erworben hat!*)

---

*) Anm. der Red. Vielleicht macht uns der Herr Verfasser gelegen[illegible]
ch

4. Über die Unterrichtssprache an deutschen Schulen im Auslande.

Von A. Streich in Stockholm.

Wer jemals Gelegenheit gehabt hat eine inmitten einer niederdeutschen Bevölkerung oder hart an der Sprachgrenze gelegene deutsche Schule kurz nach vorangegangener Aufnahme neuer Schüler in Thätigkeit zu sehen, der wird sich ein annäherndes Bild von den Schwierigkeiten entwerfen können, welche der deutschen Schule im Auslande aus der Zweisprachigkeit derselben erwachsen.*)

Wohl empfängt die deutsche Schule ihre Kinder oft aus ganz deutschen Familien, doch bildet die deutsche Sprache in den seltensten Fällen die ausschliefsliche Verkehrssprache zwischen Eltern und Kindern; gewöhnlich gestaltet sich das Verhältnis so, dafs die Eltern unter sich und zu den Kindern deutsch reden,

---

die Freude über Stellung und Lage der sog. Hauslehrer (namentlich ausländischer) einiges mitzuteilen. Hunderte junger meist akademisch gebildeter Deutscher gehen alljährlich nach England (man wirft sich sogar den Franzosen in unbegreiflicher Zudringlichkeit an den Hals), um dort als Hauslehrer unterzukommen und zugleich die englische Umgangssprache „so nebenbei“ zu erlernen — viele hoffen auch auf mehr oder weniger gut bezahlte Privatstunden. Nach allem, was uns davon bekannt ist, sind die Aussichten der genannten jungen künftigen Schulamtskandidaten so ungünstig wie möglich — falls sie nicht sehr gewichtige Empfehlungen mitbringen —, und der wissenschaftlich-sprachliche Zweck wird auch in diesem seltenen günstigen Falle meist ungenügend erreicht, weil derjenige Engländer, der sich etwa einen deutschen Hauslehrer für seine Söhne hält, dies begreiflicherweise nicht thut, damit Jener Englisch, sondern damit diese Deutsch lernen. Vollends dem Hauslehrer eine gleichberechtigte gesellschaftliche Stellung einzuräumen fällt dem Engländer wohl noch weniger ein als den Mitgliedern unserer Geburts- oder Geldaristokratie.

*) Die Verhältnisse sind im Auslande durchaus andere als z. B. in den preufsischen Ortschaften mit zweisprachiger Bevölkerung. Hier verkehren die Schüler doch mindestens in beiden Sprachen mit einander; die deutsche Schule im Auslande kann aber selbst innerhalb der Schulräume nur durch eine unerbittliche Härte den Mitgebrauch der deutschen Verkehrssprache bei ihren Zöglingen erzwingen. Es liegt dies in den Verhältnissen begründet. Sobald die Kinder den Fufs aus der Schulstube setzen, hören sie nichts anderes als das fremde Idiom um sich her, und sie fühlen sich mit ihrem Deutsch als Fremde in der Heimat. Geht es doch selbst so weit, dafs eingewanderte Kinder bei völliger Beherrschung ihrer deutschen Muttersprache dieselbe binnen wenigen Jahren nur noch im Verkehr mit den Eltern gebrauchen!

diese aber in der Landessprache antworten. „Daraus erklärt sich dann, dafs denselben noch für lange Zeit, nicht selten für immer, eine grofse Schwerfälligkeit im deutschen Sprechen anhaftet, die sich immer dann besonders bemerkbar macht, wenn die Konversation das Gebiet der alltäglichen Erlebnisse verläfst. Die deutsche Sprache ist ihnen eben eine als Fremdsprache erlernte Sprache; die andere Landessprache bleibt ihnen auch Fremdsprache, und so verstehen und beherrschen sie schliefslich keine Sprache in dem Grade, dafs dieselbe sich ihnen mit einem durchgeistigten Gefühls- und Gedankenleben identifizieren könnte.“ *) Solche Kinder haben eben keine Muttersprache; sie bringen doch aber wenigstens mitunter das Verständnis der deutschen Sprache mit zur Schule. Diese Fälle gehören jedoch nicht zur Regel. Meistens ist entweder nur die Mutter oder nur der Vater deutscher Nationalität, und dann — ganz besonders aber im letzteren Falle — hört das Kind selten ein deutsches Wort im Elternhause. Ist die Schule genötigt solche Elemente aufzunehmen, so liegt dann auch kein Grund mehr vor anderen Nationalitäten wegen Unkenntnis der deutschen Sprache den Eintritt zu versagen. Ja, erwägt man, wie gerade die Schule der Ort ist, wo die Aussöhnung nationaler Gegensätze unbewufst vor sich geht, so wird man das fremde Element nicht blofs nicht fernzuhalten sondern eher noch heranzuziehen suchen, zumal wo pekuniäre Interessen eine starke Frequenz der Schule wünschenswert erscheinen lassen.

Je nach der Stellung der Schule überhaupt wird dieselbe das nationale Interesse ausschliefslich im Auge behalten können, oder sie wird im Hinblick auf die von den fremden Ortsschulen ihr drohende Konkurrenz gezwungen sein in den „Kampf ums Dasein“ einzutreten und die Verhältnisse des neuen Heimatlandes möglichst zu berücksichtigen, ohne sich jedoch dahin zu verlieren, dafs sie den deutschen Charakter preisgebe.

Der Schwerpunkt für beide Richtungen wird vorzugsweise in der abweichenden Handhabung der Unterrichtssprache zu suchen sein. Betrachten wir die deutschen Schulen im Auslande von diesem Gesichtspunkte, so lassen sich dieselben den nachstehenden beiden Kategorieen unterordnen. Es sind dies

1. Schulen, in denen ohne Rücksicht auf die Nationalität der Kinder von der untersten Stufe an das Deutsche die Unterrichtssprache bildet, so dafs selbst der erste Elementarunterricht unter Zuhilfenahme der Landessprache in deutscher Sprache gelehrt wird; und es sind

2. Schulen, welche die Anfangsgründe unter Anwendung der Muttersprache lehren und die deutsche Unterrichtssprache stufen-

*) Besprechungen über pädagogische Fragen von Gust. Weiland, Direktor der evangel. Schulen zu Triest. — Klagenfurt, Bertschinger und Heyn 1878.

weise eintreten lassen. Eine Schule ohne deutsche Unterrichtssprache wäre eben keine deutsche mehr zu nennen.

Wer will es leugnen, dafs es im nationalen Interesse liegen müfste die deutschen Schulen des Auslandes so organisiert zu wissen, dafs die deutsche Sprache auf allen Stufen und in allen Fächern zur Anwendung käme! Die Schüler sowohl wie deren Angehörige, noch mehr aber die Lehrer sollten jederzeit, wo sie in den Wirkungskreis der Schule eintreten, auch das Gefühl haben, dafs sie sich wirklich in einer deutschen Schule befinden.

Nun aber denke man sich eine deutsche Schule mit eigentlich nichtdeutschen Kindern! Alles, was der Neuling hört und liest, mufs er „erst durch das Medium der Muttersprache in sich aufnehmen und geistig verarbeiten.“*) Ist auch für den Augenblick das Verständnis durch Heranziehung der Muttersprache vermittelt: zu hause prägt sich der Schüler nur die toten Wortbilder ein, er lernt eben etwas, worüber er sich weder in seiner Muttersprache noch in der Sprache, in der es geschrieben ist, mit eigenen Worten aussprechen kann. Der Lernprozefs vollzieht sich bei ihm meistens nur als Lippenarbeit. „Eine mechanische Verwöhnung rächt sich aber immer; Kinder, die früh viel Unverstandenes auswendig gelernt haben, lernen gern auswendig, haben aber kein Bedürfnis etwas zu verstehen und sind meist Jahre lang träge zu wirklicher Verstandesthätigkeit.“ — — „Das Auswendiglernen — wirklich ein auswendiges Lernen — Wort für Wort, nach einem gedruckten, vielleicht unverstandenen Text ist eine der gröfsten Peinigungen, die dem Kinde angethan werden können. Dabei ist solch mechanisches Auswendiglernen sicher eher dazu angethan das Gedächtnis zu ruinieren als dasselbe zu bilden und zu kräftigen. Wer derart zum Auswendiglernen angehalten worden ist, behält und weifs nichts, was er nicht wirklich auswendig gelernt hat. Als Verdummungsmittel hat das gedankenlose Memorieren jederzeit die vorzüglichsten Dienste geleistet.“**)

Und ist es denn nicht geradezu unvermeidlich, dafs der Lehrer bei Anwendung einer dem Kinde fremden Unterrichtssprache sich viel mehr an das Gedächtnis als an den Verstand wenden mufs, insonderheit wo es zur zwingenden Notwendigkeit wird in erster Reihe nachweisliche Unterrichtserfolge zu erstreben? Denn diese sind es doch fast allein, welche einer Lehranstalt Schüler zuführen! Wie steht es nun aber mit den ersten Erfolgen? Für die meisten Schüler der Elementarstufe hört mit Beendigung der Schulstunden die Schularbeit überhaupt auf. Davon abgesehen,

*) Einrichtung und Gliederung des deutschen Unterrichts an Gymnasien, vom Oberlehrer Dr. J. Rangen, Programm des (zweisprachigen) Progymnasiums zu Tremessen, 1880.

**) Siehe G. Weiland a. a. O.

dafs die Kleinen noch nicht selbständig arbeiten können, müssen sie in vielen Fällen auch noch der Nachhilfe im elterlichen Hause entbehren: diese Aufgabe fällt ja doch in der Regel der Mutter zu, und wie viel Zöglinge einer deutschen Schule im Auslande haben wohl eine deutsche Mutter! Die Schüler schreiten also nur langsam vorwärts, und solange sie die deutsche Sprache sich nicht zu eigen gemacht, werden sie von ihren Altersgenossen, die den Unterricht in ihrer Muttersprache empfangen, in einzelnen Unterrichtsgegenständen immer erheblich überflügelt werden. Leider besitzen nicht alle Eltern die nötige Einsicht, um die Arbeit der Schule nach dieser Seite hin gerecht beurteilen zu können, und manchmal erntet die Schule für ihre Mühe nicht Anerkennung, wohl aber Unzufriedenheit von seiten der Angehörigen. Diese macht sich auch wohl dadurch Luft, dafs ein Schüler abgemeldet wird gerade auf dem Stadium, wo für Lehr- und Lernarbeit eine Erleichterung zu hoffen ist.

Bietet eine derart organisierte Schule ihren Zöglingen einen unentgeltlichen Unterricht und wohl gar noch alle Schulbedürfnisse obenein, so dafs sie die Schüler an sich zu fesseln vermag, oder wird sie aus nationalem Interesse von der deutschen Kolonie genügend bevölkert, woraus der Schule eine gewisse Selbständigkeit erwächst, oder stehen wenigstens die Schulen des Ortes nicht auf einer solchen Höhe, dafs sie mit der deutschen Schule konkurrieren können:*) dann ist es wohl denkbar, dafs bezüglich der Unterrichtssprache Grundsätze befolgt werden können, welche das nationale Interesse über alles stellen. Und ein wahrer Patriotismus ist uns Deutschen im Auslande wahrlich Not! Pädagogisch richtig ist es jedenfalls nicht, das zum Ausgangspunkt zu wählen, was doch erst als das Endziel gelten soll, nämlich die ausschliefsliche Anwendung der deutschen Unterrichtssprache. Hat man aber die deutsche Sprache zu der grundlegenden gemacht, so hüte man sich der Landessprache zu früh eine Stelle auf dem Lektionsplane einzuräumen. Die gründliche Kenntnis der einen Sprache ist die erste Vorbedingung zur verständnisvollen Erlernung der anderen. Tritt die zweite Sprache zu früh ein, so geht der Schwerpunkt für den gesamten Sprachunterricht verloren, und der Lehrer wird leicht in Zweifel geraten, auf welche Sprache er sich stützen soll.

Eine deutsche Schule dieser Kategorie kann aber nur gedeihen, wenn ein geordneter deutscher Kindergarten ihr vorarbeitet, oder wenn mit derselben zur möglichst schnellen Erlernung der

*) Unter Bezugnahme auf den Artikel über „zweisprachige Lesebücher“ (vgl. Heft IV., S. 215) sei bemerkt, dafs bis auf weiteres, d. h. so lange als nicht eine speziell für die deutschen Schulen im Auslande bearbeitete Fibel existiert, vielleicht als am meisten geeignet zu empfehlen wäre:

„Deutsche Fibel in Rundschrift, nach der vereinigten Schreiblese- und Normalwörter-Methode, von Rudolf Dietlein, Rektor.“

deutschen Sprache Durchgangsklassen organisch verbunden sind. Also: die Anwendung der deutschen Unterrichtssprache schon auf der untersten Stufe, selbst bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache kann wohl dem nationalen Interesse dienen, ist aber aus praktischen Rücksichten nur schwer durchzuführen, weil die Fortschritte der Schüler dadurch verzögert und bei einer nicht genügenden Anzahl von aufsteigenden Klassen die Ziele heruntergedrückt werden, so dafs unter Umständen die Existenz der Schule durch die Konkurrenz der Ortsschulen bedroht werden kann. Ist man nicht in der Lage auf der untersten Stufe für beide Nationalitäten Parallelkurse oder für die Nichtdeutschen Durchgangsklassen errichten zu können, so gibt es noch einen Ausweg: man nimmt nur Schüler mit einem gewissen Mafs von Elementarkenntnissen auf, jedoch ohne Vorkenntnisse im Deutschen zu fordern. Diese Einrichtung bietet den Vorzug, dafs die Kinder beim Eintritt in die deutsche Schule wenigstens eine Muttersprache mitbringen. Der deutsche Unterricht kann gleich theoretisch und praktisch angefafst werden, und diese Anfänger im Deutschen erreichen binnen kurzer Zeit verhältnismäfsig viel mehr als andere, die von ihrem siebenten Lebensjahre an ohne jegliche Kenntnis einer grammatischen Regel allein durch Sprechübungen „plappern" lernen. Zur Aneignung der Sprache auf dem letzteren Wege genügt eben die Übung in der Schule nicht (wenn nicht das Elternhaus unterstützend mit eingreift), und die Kinder sind bei einer derartigen mechanischen Abrichtung, selbst später, wo das Gelernte durch Regeln geordnet wird, nur mit schwerer Mühe zum Nachdenken beim Sprechen zu gewöhnen. — Ob aber die Schule des Unterbaues einer Elementarklasse entbehren kann, ohne ihre Interessen in anderer Weise zu schädigen, das kann nur die Erfahrung lehren.

Wir gehen nun zu den Schulen über, welche den Anfangsunterricht in der Muttersprache bieten und die deutsche Unterrichtssprache allmählich eintreten lassen. Die Anfänger für dieses Stadium vorzubereiten, diese Aufgabe fällt dem deutschen Anschauungs- resp. Sprechunterricht zu. Für nur wenige Fächer wird aus manchen Rücksichten durchweg, für andere bis zu einer gewissen Stufe die nicht deutsche Unterrichtssprache wo nicht ausschliefslich so doch vorwiegend beizubehalten sein. Zu den ersteren gehört selbstverständlich der eigentliche Unterricht in der Landessprache sowie auch mit einer gewissen Berechtigung der Unterricht in der Heimatskunde. Bis auf wenige Schüler behalten alle ihren Wohnsitz in dem neuen Heimatlande, und die Schule hat somit die Pflicht eine gründlichere Kenntnis desselben zu bieten, als dies aufgrund eines im übrigen dem Standpunkte der Schule entsprechenden deutschen Lehrbuchs geschehen könnte. Ist aber ein in der Landessprache geschriebener Leitfaden erforderlich, so empfiehlt es sich auch den Gegenstand

in der Landessprache vorzutragen. Bei umgekehrtem Verfahren bleibt der Lehrstoff im Gedächtnis nicht haften, und ob die Schwierigkeit, welche aus der steten Übertragung in die deutsche Sprache erwächst, wirklich durch den Gewinn fürs Deutsche aufgewogen wird, bleibt wohl zweifelhaft. Einzelne Ausdrücke und Redewendungen aus der vaterländischen Geschichte, die sich von Geschlecht zu Geschlecht vererben, lassen sich überdies in der Übersetzung nicht immer ohne Verstümmelung wiedergeben. Ein in edler Sprache geschriebener Leitfaden für die vaterländische Geschichte leistet auch zur Förderung der Landessprache, die ja auf dem Lektionsplan meist nur kärglich bedacht werden kann, vorzügliche Dienste.

Der Unterricht in der Geographie des Heimatlandes fällt naturgemäfs in die ersten Schuljahre, und damit ist ja die Unterrichtssprache gegeben. Der erste naturkundliche Unterricht kommt am geeignetsten als deutscher Anschauungsunterricht zu seinem Rechte.

Zu den Fächern, welche nur bis zu einer gewissen Stufe in der Muttersprache zu lehren sind, gehören Rechnen und Religionslehre.

Will man jemandes Nationalität ermitteln, so braucht man ihn nur beim Rechnen oder Zählen zu belauschen. So vollkommen man eine fremde Sprache auch beherrschen mag, immer wird man bei Rechenoperationen mit weitaus gröfserer Sicherheit sich der Muttersprache bedienen. Liegt hierin nicht ein Fingerzeig für die sprachliche Behandlung wenigstens des ersten Rechenunterrichts? Man übe und befestige also die vier Grundanschauungsarten mit ganzen Zahlen in der Muttersprache! Hierfür spricht noch ein anderer, sehr triftiger Grund. Unter allen Sprachen der grofsen Kulturvölker ist die deutsche Sprache wohl die einzige, welche die Zahlen über 20 hinaus abweichend bildet, indem sie bei Bildung der Zwischenzahlen sprachlich die Grundzahl der Zehnerzahl voranstellt, während dies in den übrigen Sprachen bekanntlich fast durchweg umgekehrt geschieht. Dafs da die nichtdeutschen Kinder in den deutschen Rechenstunden beispielsweise 83 statt 38 sprechen und schreiben, ist eine Erscheinung, die einem täglich entgegentritt. Diese Thatsache mag genügen, um darzuthun, welche Verwirrung man auf der Elementarstufe in der ersten Zeit anrichtet, wenn man die Rechenoperationen deutsch ausführen läfst, während das Kind zu hause in der Landessprache zählt und rechnet. Im übrigen liefert der Rechenunterricht auf dieser Stufe nur eine geringe Ausbeute für den deutschen Sprachunterricht, zumal wo man die angewandten Aufgaben, welche zur Schärfung des Verstandes dienen sollen, weglassen oder doch sehr beschränken mufs, weil die Kinder in der deutschen Sprache sie eben nicht verstehen. Auf einer weiteren Stufe fördert da-

gegen der Rechenunterricht die Übung im mündlichen Ausdrucke ganz wesentlich.

Die Religionslehre ist in manchen Schulen der deutschen Kolonieen vom Lehrplan ausgeschlossen; wo dieser Unterricht aber in die Schule verlegt ist, dürfte er nur in der Muttersprache erteilt werden, erforderlichenfalls in zwei sprachlich getrennten Abteilungen. — Wenn ein Staat wie Preufsen, der ja ein ganz besonderes Interesse daran haben mufs, dafs alle Unterthanen die amtliche Verkehrssprache möglichst bald verstehen und sprechen lernen, die Erteilung des ersten Religionsunterrichts für nicht deutschsprechende Kinder in deren Muttersprache gestattet, um wieviel mehr gilt da nicht im Auslande die Anwendung der Muttersprache als selbstverständlich!

Endlich erübrigt es uns eines Gegenstandes zu erwähnen, bei welchem der sprachliche Schwerpunkt bald nach dieser bald nach jener Seite neigen wird: es ist dies der Gesang. Dem Takt des Lehrers mufs es überlassen bleiben die Auswahl der Lieder in beiden Sprachen so zu treffen, dafs keine der beiden Nationalitäten verletzt, doch aber auch der deutsche Charakter der Schule gewahrt werde.

Wir finden also: Wollte man eine deutsche Schule aus der Heimat mit allen ihren Vorzügen und Eigentümlichkeiten in die Fremde verpflanzen und sie dort im schönsten Palaste unterbringen: sie müfste bei völliger Hintansetzung aller der Zugeständnisse, welche sie aus Rücksicht auf den Zuwachs von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache der Fremde zu machen hat, in wenigen Jahren leer darstehen. Eine Schule mit nur deutschen Lehrern und Schülern, mit nur deutschen Lehrbüchern und nur deutscher Unterrichtssprache ist in der Fremde nicht denkbar. In dem Mafse, wie sie sich zu einer gewissen Selbständigkeit emporzuschwingen vermag, wird sie auch den Interessen der Kolonie dienen. Die Selbständigkeit tritt mit dem Augenblick ein, wo die Schule einen Höhepunkt erreicht hat, um die Zöglinge während ihrer ganzen Schulzeit behalten und weiter ausbilden zu können. Sobald die deutsche Schule in der Fremde zu viel Zöglinge von anderen Schulen des Ortes aufnehmen oder an sie abgeben mufs, sinkt sie zu einer Durchgangsstation herab, und sie wird genötigt mehr als sonst mit den Ortsschulen Fühlung zu behalten, was ohne Abweichung von dem der Schule zuträglichsten Lehrgange und ohne Benutzung zu vieler fremdsprachlicher Lehrbücher nicht gut denkbar ist.

Wohl gründen sich die vorstehenden Äusserungen hauptsächlich auf die Wahrnehmungen an nur einer bestimmten Schule; im grofsen und ganzen dürften jedoch die aus der Zweisprachigkeit resultierenden Schwierigkeiten überall ziemlich dieselben sein. Eine Diskussion zur Klärung der Frage bezüglich der Unterrichtssprache hervorzurufen, das war der Zweck dieser Zeilen.

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

a) Religion.

1. Zart, Ph. G., *Leitfaden für den Religionsunterricht in den oberen höheren Schulen.* Jena 1882. H. Dabis. IV. 127.

Als Beweggrund zur Abfassung des vorstehenden Leitfadens gibt der Verfasser einmal an, dafs sich ihm die Mehrzahl der Hilfsbücher zum Religionsunterricht als nicht hinreichend praktisch erwiesen habe, und sodann die Einführung einer Neuerung, nämlich der Lektüre des Buches Hiob in einer von ihm gelieferten Übersetzung, welche an Stelle der „mangelhaften“ Lutherischen Übersetzung treten soll. Inbezug auf das erstere wollen wir an dieser Stelle nicht mit dem Verfasser rechten; der letztere Grund ist mindestens wunderlich zu nennen.

Auf Seite 1—39 findet sich eine Einführung in die Bibel; die Kirchengeschichte ist behandelt auf Seite 39—69, die Glaubenslehre auf Seite 69—79, das Kirchenjahr auf Seite 80 f.; den Rest des Buches bildet die neue Übersetzung des Buches Hiob mit Anmerkungen S. 82—127. Der Verf. versichert, der Lernstoff sei so gering, dafs auch der schwächste Schüler sich denselben wohl aneignen könne, noch dazu im Laufe von 4 Jahren. Niemand wird das schon an der Hand der vorausgeschickten Zahlen bezweifeln. Eine Ethik vermifst man; es wird zum Ersatz derselben auf das früher viel gebrauchte Lehrbuch von H. Palmer verwiesen.

Abgesehen von der nicht genug hervortretenden Übersichtlichkeit, die ein blofses Lernbuch haben soll, zeichnet sich der Leitfaden durch manche Vorzüge aus; alles Wesentliche ist mit glücklichem Griff in verständlicher Kürze berührt, die Darstellung ist präzise und schön, die Richtung, welche der Verf. verfolgt, kann als eine vorsichtige bezeichnet werden, da er auf unsichere Resultate nicht eingeht, die Auffassung ist anregend und sinnig. Der Leitfaden kann also im allgemeinen empfohlen und mit Nutzen gebraucht werden.

Osterode a. H. Naumann.

2. Schwertzell, G., *Grundzüge der Glaubens- und Sittenlehre für den ev. Religionsunterricht an höheren Lehranstalten.* Bonn 1881. E. Weber. IV. 82.

Auch dieses Büchelchen ist auf die oberen Klassen berechnet (ohne dafs dies aus dem Titel hervorgeht) und will das Diktieren ersetzen. Es zerfällt in 2 Hauptteile, die Glaubens- und die Sittenlehre. Die Glaubenslehre zerfällt in einen allgemeinen Teil, der von den Grundwahrheiten der Religion und des Christentums handelt, und in einen speziellen, welcher die wichtigsten besonderen Glaubenssätze mit Berücksichtigung der konfessio-

nellen Eigentümlichkeiten behandelt und in die Quellen und die Lehren zerfällt.

Mit der innegehaltenen Einteilung ist der Rezensent nicht einverstanden, da sie den Stoff in unnötiger Weise zerspaltet. Die Quellen würden besser am Anfang der Glaubenslehre stehen, und die symbolischen Unterschiede schliefst man besser unmittelbar an die Glaubenslehren an.

Die Sittenlehre zerfällt in einen allgemeinen Teil (Prinzipienlehre) — einen Anhang dazu bildet ein Überblick über die Geschichte der Sittenlehre — und einen speziellen Teil (Pflichtenlehre.) Die Pflichten teilt d. Verf. in Selbstpflichten und Nächstenpflichten.

Der Verfasser folgt dem Streben zwischen den Religionswahrheiten und den Gegenständen der humanistischen Bildung (wie philosophischer Propädeutik, Litteratur und Geschichte) einen inneren Zusammenhang herzustellen. Dieses Bestreben kann als löblich bezeichnet werden; vielleicht hängt es mit Eingebungen von J. P. Lange in Bonn zusammen; aber doch eins ist dabei übersehen, was schon Göthe so treffend und in prophetischem Ton verlangt hat, dafs nämlich im evangelischen Religionsunterricht vor allen Dingen die heilige Schrift selbst als Fundament und als Werkzeug der Erziehung benutzt werden müsse. Dieses geschieht in dem vorliegenden Buche aber zu wenig. Wäre es geschehen, so würde auch die Pflichtenlehre an den Dekalog und an das Gebet des Herrn angeschlossen worden sein; das ist besser als alles philosophische Räsonnement. Denn nichts vermag die tiefen geistlichen Gedanken des Gesetzes zu übertreffen, und es gibt keinen besseren Zuchtmeister auf Christus als dieses. Wäre es geschehen, so würde der Verf. auch Pflichten gegen Gott berücksichtigt haben, die Summe aller Gebote: „Liebe Gott über alles!“

Osterode a. H. Naumann.

b) Pädagogik.

1. Fricke, F. W.: *Erziehungs- und Unterrichtslehre.* Mannheim 1882. J. Bensheimer. 840 S.

Der Verf., ein Schüler und Anhänger Herbarts, hat sich die Aufgabe gestellt alle einzelnen Vorgänge pädagogischer Praxis theoretisch zu untersuchen, sich dabei vollständiger Objektivität des Urteils zu befleifsigen und, weil die Ansichten der einsichtsvollsten Fachmänner einander oft schroff gegenüberstehen, auf Ausgleichung solcher Gegensätze bedacht zu sein. Da es ihm vor allem darauf ankommt der Erziehungswissenschaft einen Dienst zu leisten, so will er nur solche Gesetze aufstellen, die sich mit Notwendigkeit aus der Sache ergeben und den allgemeinen Denkgesetzen entsprechen. Zur Erreichung dieses Zweckes vergleicht er „die Objekte“ (d. h. die in einzelnen Erziehungslehren aufgestellten Ansichten verschiedener Pädagogen) mit der Idee der Erziehung, wodurch er die Schranken für subjektives Wünschen und Wollen anzudeuten und somit einige neue Gesichtspunkte für eine erfolgreiche Weiterentwickelung der Pädagogik als Wissenschaft aufzustellen hofft.

Der hiermit deutlich ausgesprochenen Absicht zufolge dürfen wir den Inhalt

der Arbeit, der in vielen Beziehungen von dem Herkömmlichen abweicht, als originell bezeichnen. Obwohl die Schrift ihrer ganzen Anlage nach einen streng wissenschaftlichen Charakter hat, insofern sie mit dem Begriff der Erziehung und der verschiedenen Arten derselben, also mit Definitionen beginnt, ist ihre Fassung doch als eine populäre, das Interesse des Lesers leicht spannende zu bezeichnen, und zwar umsomehr, als d. Verf. seine Behauptungen überall durch Erläuterungsfälle unterstützt. Nachdem er die planlosen Erziehungsweisen (nämlich die verzärtelnde, die tyrannische, die despotische und die nachlässige), demnächst die planmäfsigen (und zwar die egoistische, die [theologische und die philosophische) charakterisiert hat, und da er weder jenen noch diesen seinen Beifall zu schenken vermag, weil die ersten unter der Herrschaft des blofsen Gefühls stehen, die letzteren allein von dem Denken abhängig sind: wendet er sich der allseitigen, d. h. der harmonischen oder humanen Erziehung zu, wobei er den extremen Richtungen stets mit wohlüberlegten Einwendungen wie mit vernünftigen Ratschlägen entgegentritt. Bei seinen Zusammenstellungen schroffer Wider sprüche, die er durchweg mit Beweisstellen aus der Geschichte der Pädagogik belegt, versteht er es meisterhaft alles blofs Phrasenhafte seines Nimbus zu entkleiden, während seine eigenen Erörterungen jederzeit von sicher leitenden Ideeen getragen erscheinen.

Ein solches Verfahren mufs dem Vorurteilsfreien natürlich die Augen öffnen, denn es sind gründliche Untersuchungen, bei denen man dem Verfasser mit Vergnügen folgt. Besonders beherzigenswert erscheinen uns seine Erörterungen über Konflikte zwischen philologischen und pädagogischen Interessen, in denen er Ansichten entwickelt, denen jeder wirklich erziehend unterrichtende Lehrer aus vollster Überzeugung beistimmen wird. Um nur einen Punkt hervorzuheben, weisen wir auf das hin, was er (S. 79) über ästhetische Erziehung oder Gemütsbildung sagt. Seiner Auffassung zufolge bilden die Gefühle die natürliche Grundlage des ganzen Geisteslebens; sie sind ihm darum pädagogisch wichtiger, als man gewöhnlich annimmt, weshalb er sie so geweckt wissen will, dafs der Zögling zur Begeisterung befähigt wird, ohne den Gleichmut einzubüfsen. Diese Auseinandersetzung gipfelt in dem Normalsatze: „Bilde das Gemüt so aus, dafs es die übrigen Geistesthätigkeiten unterstützt, aber nicht beherrscht!“

Solcher Anschauung gemäfs ist es selbstverständlich, dafs d. Verf. (S. 210) Pestalozzis Streben als „den ewig leuchtenden Edelstein in der Krone der deutschen Didaktik“ bezeichnet (insofern derselbe der Begründer des elementaren Unterrichts geworden ist) und dafs es ihm bei seinen Erörterungen über Methodik (S. 211) genügt Diesterweg als den hervorragendsten Meister deutscher Unterrichtskunst zu nennen, weil dieser der von ihm heftig bekämpften deduktorischen Methode die induktorische gegenüberstellte. die er, wie uns aus eigener Anschauung bekannt, mit vollendeter Virtuosität handhabte.

In einem zweiten Abschnitt: „Besondere Pägagogik“ betitelt, setzt d. Verf. (S. 222—284) seine Ansichten über die verschiedenen Lebensalter der zu erziehenden Individuen auseinander: eine ungemein gediegene Darstellung, die durch ihre gefällige Sprache einen höchst wohlthuenden Eindruck macht.

Dagegen wird ihm in der hierauf folgenden „Besonderen Unterrichtslehre“ seine Neigung zu scharfen Unterscheidungen und Begriffsbestimmungen Veranlassung zur Aufstellung mancher neuen Gesichtspunkte sowie zur Klärung streitiger Ansichten, wobei er vorzugsweise den reflektierenden Verstand seiner Leser in Anspruch nimmt. Ob er aber berechtigt ist den Unterricht, welcher die richtige Mitte zwischen den Extremen, zwischen Theorie und Praxis hält, als „organisch“ zu bezeichnen, das will uns doch zweifelhaft erscheinen; wir sind geneigt der „naturgemäfsen“ Unterrichtsweise das Wort zu reden, welche einerseits die Natur des Kindes andererseits die Natur des Gegenstandes zur Richtschnur ihres Verfahrens macht. So bereitwillig man dem Verf. in seinen Auseinandersetzungen auch folgt, so läfst sich doch nicht leugnen, dafs seine Neigung, alles in ein System zu bringen, die ihm sehr wohl zu Gebote stehende Annehmlichkeit der Darstellung hier wesentlich beeinträchtigt, und dafs der Leser statt des erwarteten Organischen doch hier und da auf Skelette stöfst, die ihm kein recht lebendiges Bild vor die Seele führen. Müssen wir dies um der Sache willen bedauern, so wollen wir doch nicht unterlassen auf ein sehr beachtenswertes Wort unserer Schrift hinzudeuten:

„Der Lehrer darf rücksichtlich der Methode nicht etwa fragen: Wie ist die Sache entstanden? sondern: Wie lernt sie sich am leichtesten? Im Fall eines Widerstreites aber hat die Natur des Lernenden den Vorrang vor der Natur der zu lernenden Sache. Der Lehrgang mufs entschieden auf psychologischer Basis ruhen.“

Obwohl wir nun in der vorliegenden Arbeit ein theoretisches Handbuch in systematischer Form haben, aus dessen Darstellungen überall der erfahrene Schulmann hervorblickt, so wird der Leser doch mit manchen Anschauungen schwerlich einverstanden sein. Denn wenn d. Verf. S. 13 behauptet, dafs eine allseitige harmonische oder humane Erziehung noch nicht existiere, so können wir ihm nicht unbedingt beistimmen, da das, was er S. 14—16 schildert, von allen tüchtigen Schulmännern seit Jahrzehnten befolgt, zum mindesten eifrig erstrebt wird. — Auch was wir S. 22 über die konventionelle Einteilung in Erziehung im engeren Sinne und in Unterricht lesen, von denen die erstere sich nur auf Gefühls- und Willensbildung beschränken soll, während letzterer es allein mit der Verstandesbildung zu thun habe, ist in der Gegenwart doch wohl als ein überwundener Standpunkt zu betrachten. Auch scheint d. Verf. dies durch die S. 76 entwickelten Ansichten über Veredelung durch den Unterricht selbst zuzugeben. — Eben so wenig können wir dem S. 269 ausgesprochenen Urteile beistimmen: „Wer möchte sich des jetzt in den Schulen herrschenden Geistes freuen! Die Achtung vor den Lehrern ist geschwunden, Begeisterung für die Wissenschaften ist kaum noch vorhanden, Selbstüberhebung zum allgemeinen Charakter geworden.“ Der Verf. mufs ganz besonders traurige Erfahrungen gemacht haben. Von Berlin dürfen wir ihm versichern, dafs das Verhältnis der Schüler zu ihren Lehrern zu Klagen wenig Veranlassung gibt; im Gegenteil fehlt es durchaus nicht an Beispielen wahrer Pietät und an vielfachen Beweisen dankbarer Anhänglichkeit. Die seit Jahrzehnten bestehenden Vereine von ehemaligen Schülern einzelner Anstalten und deren dauernde Beziehung zu

ihren früheren Lehrern redet gewifs deutlich genug und stellt beiden Teilen jedenfalls das beste Zeugnis aus. — Um schliefslich noch einer methodischen Differenz zu erwähnen, müssen wir der S. 319 ausgesprochenen Polemik gegen das heuristische Verfahren bei Aufstellung der grammatischen Gesetze entgegentreten. Der Referent hält sich hierzu um so mehr berechtigt, als er in seiner „Praktischen Anleitung zur Erteilung eines naturgemäfsen Unterrichts in unserer Muttersprache“ (4 Teile; Berlin, Nicolai) den Beweis geliefert zu haben glaubt, dafs es keinesweges, wie d. Verf. sagt, „naturgemäfs ist, wenn der Lehrer die Regel sagt oder der Schüler sie laut vorliest,“ sondern dafs es sachlich und psychologisch richtig ist, wenn er sie aus zweckmäfsig gewählten Beispielen so zu entwickeln sucht, dafs sich die Schüler dabei möglichst selbstthätig verhalten.

Abgesehen von diesen abweichenden Ansichten und den Bedenken, die uns bei den Vorschlägen zur Einführung neuer Fremdwörter, wie Deiktik, Dozistik, Duzistik, Phonistik, Phronistik, Skopistik aufgestofsen sind, müssen wir lobend anerkennen, dafs die scharfen, zu sorgfältigem Nachdenken veranlassenden Unterscheidungen wie die durchaus sachliche Kritik der auf erziehlichem Gebiete vielfach gewandelten Irrwege, desgleichen die den Elementarlehrern (S. 696) freundlich gezollte Anerkennung ihrer Leistungen, besonders aber die in vielen Abschnitten herrschende leichtfliefsende und angenehme Sprache ein Beweis von tiefem und redlichem Streben auf einem der einflufsreichsten Gebiete unseres sozialen Lebens sind, so dafs das in vielfachen Beziehungen Neues bietende Werk eines weitgreifenden Erfolges gewifs sein darf.

Berlin. L. Rudolph.

2. Aly, F.: *Schule und Haus.* Offenes Sendschreiben an Herrn Prof. Dr. Ubbelohde, Mitglied des preufsischen Herrenhauses. Grünberg in Schl. 1882. Fr. Weifs (H. Söderström). 35 S.

Herr Prof. Dr. Ubbelohde, Lehrer an der Universität Marburg, hat in den Schriften des „Liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens“ zwei Aufsätze veröffentlicht, welche die sogenannte Schulüberbürdungsfrage zum Gegenstande haben. Diesen Artikeln tritt Hr. Dr. Fr. Aly, Gymnasiallehrer zu Magdeburg, nicht ohne die gebührende Anerkennung der Bestrebungen genannten Schulvereins und seiner Leistungen mit Offenheit und Freimut entgegen. Indem er auf des Verf. unrichtige Anschauungen und dessen unzureichende Erfahrungen hinweist, die, unterstützt von leidenschaftlicher Subjektivität, ihn dazu getrieben haben ein wahres Zerrbild unseres heutigen Schullebens zu entwerfen, stellt er demselben in eben so ruhiger als entschiedener Weise klare und sachliche Gründe gegenüber, wobei er sich den zu einer Reform des höheren Schulwesens gemachten Vorschlägen keineswegs verschliefst. Nach der Beleuchtung eines einzelnen Falles (den Sohn des Beschwerdeführers betreffend) wendet er sich der Überbürdungsfrage selbst zu, indem er die berechtigten Forderungen der Schule gegenüber dem Rechte des Elternhauses geltend macht und dabei auf die verschiedenen Alumnate hinweist, in denen eine zuverlässige Kontrole leichter möglich ist als innerhalb der Familie. Dem, was in dem Elternhause gefehlt, zumteil wohl gar ge-

sündigt wird, begegnet er nicht nur mit ernsten und eindringlichen Mahnungen sondern belegt seine Behauptungen durch statistische Angaben, auch mit schlagenden Beweisen. Was aber die Angriffe gegen den höheren Lehrstand betrifft, insofern demselben Gesundheitsgefährdung, mangelhafte Resultate in den Leistungen und Verödung des Gemüts der Zöglinge zum Vorwurf gemacht wird, so nimmt Hr. Dr. Aly kein Blatt vor den Mund und versteht es seinen Gegner in derber aber gewifs gerechter Weise abzufertigen.

Bei der leider weit verbreiteten Neigung für alle in unserm sozialen Leben auftretenden Übel die Schule zum Sündenbock zu machen, kann man es dem Verf. des Sendschreibens nur Dank wissen, dafs er für die „altpreufsische Art das Individuum und seine Interessen dem allgemeinen Wohle unterzuordnen“ mit männlicher Entschiedenheit in die Schranken tritt. „Pflichtgefühl ist die Wurzel von Preufsens Gröfse und hierzu durch Unterricht und ernste Arbeit zu erziehen eine Hauptaufgabe der Schule.“ In diesem Gedanken, welcher Kern und Stern der ganzen Entgegnung bildet, finden wir Anlafs, Darstellungsweise und Zweck der kleinen Schrift ausgedrückt, die einer sicheren Wirkung gewifs nicht verfehlen wird.

Berlin. L. Rudolph.

3. Polack, F.: *Brosamen.* Erinnerungen aus dem Leben eines Schulmannes. Erster Band: Jugendleben. Wittenberg 1883. Herrosé. 327 S.

Wenn ein Schulmann von der Bürde des Amtes erschöpft sich nach Erquickung sehnt, dann fällt ihm wohl der Rat Goethes ein, dafs man eigentlich jeden Tag ein gutes Gedicht lesen, ein schönes Bild sehen und ein gediegenes Musikstück hören sollte. Aber wer ist in der glücklichen Lage dies immer durchführen zu können! Meist müssen wir uns auf eine anregende Lektüre beschränken, die uns womöglich auch eine pädagogische Ausbeute gewähren soll. Eine solche wird uns in vorliegenden „Brosamen“ geboten. Von dem Gedanken ausgehend, dafs das Wachstum der menschlichen Kultur von der Verwertung des geistigen Erbes unserer Vorfahren abhängig sei, bietet d. Verf. Jugenderinnerungen, die er im Laufe von zehn Jahren in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung veröffentlicht, jetzt im Zusammenhange dar. Wir lernen zunächst den Knaben in dem vierten Dezennium unseres Jahrhunderts auf einem einsam gelegenen Dorfe kennen, das ihm auch seine erste Schulbildung gewährte. Wer in jener Zeit eine höhere Lehranstalt in einer gröfseren Stadt besucht hat, der wird das mit plastischer Anschaulichkeit gezeichnete Bild einer Thüringer Dorfschule mit Staunen und Verwunderung betrachten und sich fragen: Ist das Dichtung oder Wahrheit? Überall sind den einzelnen Abschnitten kurze didaktische Bemerkungen angefügt oder an passenden Stellen auch eingestreut; sie sind freilich meist selbstverständlich, aber man liest sie nicht ungern, da sie von wertvollem Inhalt sind und reichlichen Stoff zu weiterem Nachdenken geben.

Die zweite Hälfte des Buches enthält Rückblicke in die Bildungszeit des Verfassers, die mit der Epoche der Raumer-Stiehlschen Regulative zusammenfällt. Aus der Feder eines geschickten Situations- und Charakter-

zeichners wird uns hier das Bild eines Seminars in den funfziger Jahren, sowohl Anerkennenswertes wie Abschreckendes, besonders aber die Art der Handhabung und die Wirkung der Regulative vor Augen geführt, so dafs wir staunend fragen, ob denn Pestalozzi und Diesterweg jemals gelebt haben? Erinnert man sich aber, wie Diesterweg einst in einer Sitzung des Abgeordnetenhauses die Stiehlschen Regulative als „radikal-reaktionär“ bezeichnet, so kommt man zu der Überzeugung, dafs er vollkommen im Rechte war.

Die Arbeit ist noch nicht vollendet; zunächst liegt uns nur der erste Band vor. Aber was der ehemalige Bauerknabe uns hier darbietet: die Spannung, mit der er zu erzählen versteht, die Anschaulichkeit, mit der er beschreibt, die Lebendigkeit und Frische, mit der er seine Schilderungen entwirft (alles Eigenschaften, die wir als die Frucht einer „rein und voll genossenen Kindheit“ betrachten dürfen) — es macht einen durchaus wohlthuenden Eindruck. Und rechnen wir hierzu den in überraschenden Vergleichungen und Wendungen sich kundgebenden Humor, der dem Leser oft ein unwillkürliches Lächeln ablockt, so nehmen wir keinen Anstand die Schrift als ein durch und durch naturwüchsiges Werk zu bezeichnen, das nicht nur aus warmem Herzen hervorgequollen sondern in vielen seiner Darstellungen mit dem anmutigen Zauber dichterischer Begabung geschmückt erscheint. Wir sehen dem zweiten Bande erwartungsvoll entgegen.

Berlin. L. Rudolph.

4. Schultz, Erhard: *Über das teleologische Fundamentalprinzip der allgemeinen Pädagogik.* Mühlhausen im Elsafs 1882. Bufleb. $5^1/_2$ Bg.

Der Verf., mit einer umfassenden allgemeinen Pädagogik beschäftigt, in welcher er sich seiner Ansicht nach bei Feststellung der Hauptaufgabe der Erziehung in entschiedenem Widerspruch mit den hergebrachten, landesüblichen Ansichten befindet, übergibt einstweilen vorliegende Abhandlung der Öffentlichkeit, um zu erforschen, was eine unparteiische und sachgemäfse Kritik dazu sagen werde.

Von dem Grundsatz ausgehend, dafs eine allgemeine Pädagogik, wenn sie ihren Gegenstand wissenschaftlich erörtern will, von allgemeinen Prinzipien auszugehen habe, sucht er sich über Ziel, Ausgangspunkt und Weg der Erziehung auszusprechen, somit ein teleologisches, ein anthropologisches und ein methodologisches Prinzip aufzustellen. Was ihn hierzu veranlafst, ist der vielfache Streit, mit dem uns die Tagespresse behelligt, in der sich Geistliche, Ärzte, Juristen und Philosophen über die Zunahme der Verbrechen beklagen, eine Erscheinung, die sich allerdings als Folge mangelhafter Erziehung betrachten läfst. Dafs die Pädagogik unter solchen Umständen Ursache hat sich auf sich selbst zu besinnen, ist aufser Zweifel, und die Frage „Was kann und mufs sie erreichen?“ ist freilich nicht als eine müfsige zu betrachten.

Der Verf. sieht sich nun vor allem nach einem wissenschaftlichen Prinzip von allgemeiner Giltigkeit um. Religiöse oder gar konfessionelle Voreingenommenheit erscheint ihm mit recht bedenklich; auch den nationalen Standpunkt mag er als Ziel der Erziehung nicht anerkennen. Und wenn

die philosophische Ethik Anspruch auf Allgemeingiltigkeit erhebt, so weist er darauf hin, dafs es bis jetzt noch keiner gelungen ist sich allgemeine Anerkennung zu erwerben. Dem gegenüber bezeichnet er als den Weg, welcher der allgemeinen Pädagogik noch offen stehe, das „Suchen nach einem Erfahrungssatz ethischen Gehalts von axiomatischer Bedeutung, der eben wegen dieser Eigenschaft ohne weiteres einleuchtet und daher nicht blofs gegründeten Anspruch sondern auch sichere Aussicht auf allgemeine Anerkennung hat.“

Nach einer kritischen Beleuchtung der Grundsätze von Palmer, Herbart, Stein sowie von Stoy, Al. Bain und James Mill stellt er in einem zweiten Kapitel die bekannten Grundsätze Kants an die Spitze: „Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. Die Anlage zu einem Erziehungsplan mufs kosmopolitisch gemacht werden.“ Dieses auf theoretischem Wege gewonnene allgemein menschheitliche Prinzip wird nun von dem Verf. auch als ein erfahrungsmäfsig erworbener Grundsatz angesehen. Die Beobachtung nämlich, dafs Kinder nicht nur als Weltbürger, sondern auch zu Weltbürgern geboren werden, ist ihm eine Thatsache, mit welcher die Pädagogik bei Grundlegung ihrer Teleologie rechnen mufs. Von der grofsen Gesamtheit aller Menschen, also von der Peripherie zum Centrum fortschreitend hat sie das Kind als Erziehungsobjekt zu berücksichtigen, bei der Aufsuchung der Mittel zu ihrem Zweck aber den umgekehrten Weg einzuschlagen, nämlich also: „Auf das Kind ist durch die gesamte Erziehung in der Weise einzuwirken, dafs es als seine höchste Aufgabe ansieht mit aller Kraft, Hingebung und Aufopferung für die Förderung und Hebung des Gesamtwohls der Menschheit thätig zu sein und in diesem Streben sein eigenes Heil und seine Zufriedenheit zu finden.“ Der Verf. kehrt also Kants kategorischen Imperativ „Du kannst, denn Du sollst“ in die dem Wesen des Menschen mehr entsprechende Forderung um: „Du sollst, denn Du kannst!“

In einem dritten Abschnitt, welcher dem religiös-sittlichen Prinzip gewidmet ist, begegnen wir nun der Frage: „Ist das Christentum die prädestinierte Weltreligion und dadurch allein berechtigt das giltige teleologische Fundamentalprinzip der Pädagogik aufzustellen?“ Unter den Vertretern dieser Ansicht erscheint ihm als der bedeutendste Palmer, der in unserer Religion nicht einen blofsen Grundsatz, ein oberstes praktisches Gesetz, sondern die lebendige Persönlichkeit des Erlösers selbst als Prinzip der Pädagogik erkennt. Da es nun aber verschiedene Auffassungen der Person Christi gibt, der eine an den historischen, der andre an den dogmatischen, ein dritter an den idealen Christus denkt, Palmer aber den dogmatischen im Auge hat, so kann derselbe dem Verf. nicht Ziel-Prinzip der Pädagogik sein, ebensowenig wie der historische, dessen Lebensbild der Mangelhaftigkeit der Quellen wegen sich schwerlich je wird feststellen lassen. Somit bleibt ihm denn nur der ideale Christus als identisch mit dem idealen Menschen übrig.

Nunmehr bemüht sich unser Autor das Verhältnis des Religiösen zu dem Moralischen festzustellen, wobei er aus den thatsächlichen Zuständen und Erscheinungen den für ihn unbestreitbaren (uns freilich sehr zweifelhaften) Grundsatz ableitet, dafs reine Moral (wo wäre die zu finden?) ohne äufsere Religiosität möglich sei, ein Axiom, dem er freilich sogleich die Frage gegenüberstellt, ob nicht wahre Sittlichkeit stets in Verbindung stehe mit echter innerer Religiosität? Indem er dann weiter seinen Blick der Kulturgeschichte der nebeneinander wohnenden Völker zuwendet, betrachtet er die Religion, insofern sie nämlich einer Entwickelung unterliegt, als unabhängig von der Kultur und schliefst sich der Auffassung Schleiermachers an, der das innerste Wesen dessen, was wir Religion nennen, als Abhängigkeitsgefühl bezeichnet. Und um das Wesen dieses Gefühls näher zu veranschaulichen, unterscheidet er in demselben verschiedene Entwickelungsstufen, wie Scheu, Ehrfurcht, Liebe, Begeisterung, von denen die letztere sich zum Enthusiasmus für das Ideal aller Ideale zu erheben habe.

Hierauf zu dem Nationalprinzip übergehend weist d. Verf. darauf hin wie die völkertrennenden Mauern immer mehr fallen, ein einseitiges Nationalprinzip in einer „Allgemeinen Pädagogik", wie er sie beabsichtigt, also nicht durchführbar sei. Ganz ist er demselben freilich nicht abhold; er will es bis an die Grenze durchgeführt wissen, wo es das menschheitliche nicht schädigt. Wir fragen billig: Ist denn dieser Forderung in dem Wesen des Christentums nicht etwa genügt?

Indem der Kreis seiner Betrachtung sich nun immer mehr verengt, geht er zu der Erziehung in der Familie über, die ihm die Nation und die religiössittliche Gemeinschaft der Menschheit im Kleinen darstellt und deren Aufgabe es ist Erziehungsschule zu sein, nämlich so, dafs das Individuum zwar um seiner selbst willen, gleichzeitig aber zu einer Persönlichkeit erzogen wird, die von Begeisterung für die an der Menschheit zu vollziehende ideale Aufgabe erfüllt ist.

Ob d. Verf. nun mit seiner Schlufsforderung: „Das Kind ist zur religiössittlichen Persönlichkeit zu erziehen, die im Wohle des Ganzen ihr eigenes Heil und ihre eigene Zufriedenheit mit aller Kraft anstrebt und das Sonderinteresse freiwillig dem höheren allgemeinen unterordnet" — wirklich in „entschiedenem Widerspruch mit den hergebrachten und landesüblichen Ansichten" steht, scheint uns sehr zweifelhaft. Wir denken, das, was er erstrebt, sagen die hervorragendsten Pädagogen aller Orten, „nur mit ein bischen andern Worten", das heifst, nicht in einer so gesuchten, augenscheinlich auf einen ganz engen Leserkreis berechneten philosophischen Sprache sondern in anschaulicher, allgemein verständlicher Ausdrucksweise, wie sie die Natur des Gegenstandes verlangt. Wir wollen es dem Verf., der die Menschheit mit einer Allerweltspädadogik beglücken möchte, nicht übelnehmen, wenn er sich sagt: „Dies Jahrhundert ist meinem Ideal nicht reif"; wir andern werden uns vorläufig an der unter dem Schirme des Christentums sich fortentwickelnden deutschen Pädagogik genügen lassen.

Berlin. L. Rudolph.

5. Mähr, F.: *Schülerfehler — Lebensfehler und ihre Heilung.* Wien. 1882. A. Pichler.

Eine Broschüre von drei Bogen, in welcher d. Verf. eine der wichtigsten Aufgaben des praktischen Lehrers behandelt, nämlich die Heilung solcher Jugendfehler, die in der Schule ausgerottet werden müssen, wenn sie nicht über dieselbe hinaus haften bleiben sollen. Von dem Grundsatze ausgehend, dafs Eltern und Kinder durch die natürlichen Bande der Liebe an einander gefesselt sind, während das Verhältnis des Schülers zu dem Lehrer nur in dem Wohlwollen des letzteren seinen Grund haben kann, bespricht er eine Reihe von nicht weniger als 30 Fehlern, wie sie jedem im Schulfach thätigen Arbeiter bald hier bald da vorzukommen pflegen. Der Verf. mufs viele niederschlagende Beobachtungen gemacht haben, die wir zum Teil wohl als Folge des geistigen Drucks betrachten dürfen, unter dem die von ihm ins Auge gefafsten Lehranstalten stehen. Unnatürlichen, in der ganzen Anlage verfehlten Einrichtungen entgegenarbeiten zu müssen mag ja seine grofsen Schwierigkeiten haben um so mehr ist es anzuerkennen, wenn ein erfahrener Pädagoge, dem das Wohl der Jugend am Herzen liegt, den Mut hat augenscheinlichen Gebrechen gegenüber eine ernste und eindringliche Sprache zu führen. Allem wird man freilich nicht beistimmen, denn ob die von ihm befolgte (S. 7 angeführte) Praxis, „eine über einen Zögling ausgesprochene Strafe auf den nächsten zu wälzen, der sich desselben Vergehens schuldig machte, um auf diese Weise nur wenige bestrafen zu müssen und so das Ehrgefühl (?!) zu wecken“ — sich vor dem Forum der pädagogischen Gerechtigkeit wird verteidigen lassen, scheint uns doch sehr zweifelhaft. Im übrigen wird man mit den Ratschlägen des Verf. sich einverstanden erklären können, weniger freilich mit manchen ungelenkigen Wendungen im Stil (vgl. S. 17, Z. 10 v. u.; S. 18, Z. 10 v. u.; S. 30, Z. 10 v. u.; S. 36, Z. 12 v. u.) so wie mit manchen Seltsamkeiten in der Diktion (vgl. S. 21 ob. u. am Fufs der Seite), die sich mit der amtlichen Stellung eines kaiserlich-königlichen Gymnasialprofessors nicht recht reimen wollen.

Berlin. L. Rudolph.

6. Schmid-Schwarzenberg, F.: *Briefe über vernünftige Erziehung.* 3. Aufl. Wien 1882. A. Pichler.

Die Behandlung eines wissenschaftlichen Gegenstandes in Briefen, früher von manchen Seiten mit Beifall aufgenommen, übt gegenwärtig nicht mehr die alte Zugkraft aus. Selbst in weiteren Kreisen ist man zu der Überzeugung gelangt, dafs man auch ohne lockende Anreden und nichtssagende Höflichkeitsbezeugungen einen volkstümlichen Ton anschlagen kann. Dieser Ansicht stimmt der Verf. nicht bei; er selber ist Philosoph, dabei aber doch zu der Erkenntnis gekommen, dafs man mit abstrakten Theorieen wenig ausrichtet. Aus diesem Grunde bemüht er sich seine Ideeen zu veranschaulichen, verfährt dabei aber stellenweise mit einer Breite, die auf Leser von einigem Bildungsgrade nur ermüdend wirken kann. Immerhin möglich, dafs der Vetter, an welchen diese Briefe gerichtet sind, eine solche Darstellung ganz gut verträgt; dem aufserhalb des Verwandtschaftskreises stehenden Leser ist der ewig wiederkehrende „liebe Vetter“ doch sehr störend und das stereo-

type „Lebe wohl“ am Schlufs jedes Kapitels eine durchaus überflüssige Belästigung. Abgesehen hiervon läfst sich nun nicht leugnen, dafs d. Verf. bemüht ist seine durchgängig gesunden Ansichten in anschaulicher Weise vorzutragen, indem er überall von Beispielen ausgeht, an die er seine Ideeen anknüpft; auch versteht er allgemein bekannte Wahrheiten vor dem Vorwurf des Alltäglichen zu schützen, indem er sie in originelle Formen kleidet und manches sogar mit einem gewissen Humor behandelt. Indessen leidet sein Bestreben allgemein fafslich zu schreiben doch an mancher Klippe Schiffbruch, denn ihm „steckt der Doktor noch im Leib“, der seinen ein wenig beschränkten Vetter durchaus nötigen will alle die philosophischen Kategorieen mit in den Kauf zu nehmen, die dem kundigen Leser an sich bekannt, dem Laien aber doch nicht nur überflüssig sondern auch völlig nutzlos sind. Die Erziehung der Jugend ist nun einmal eine praktische Thätigkeit, von der sich, wie von vielem Anderen behaupten läfst: „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt.“ Wer bei der Erziehung nicht von der Erfahrung sondern von allgemeinen Begriffen ausgeht, der wird sich bald selber sagen müssen: „Wir treiben viele Künste und kommen weiter von dem Ziel.“

So viel über die Form, die bei uns in Norddeutschland wenig Liebhaber finden dürfte. Was nun den Inhalt betrifft, so wird der Leser wohl nicht mit allem übereinstimmen, wie z. B. mit der dem Verstande der Bienen (S. 39) zugeschriebenen Zweckmäfsigkeit des Baues der Wachszellen, deren Form vielmehr in mathematischen Gesetzen ihren Grund hat, von denen keine Biene etwas weifs. Sonst aber ist manches, wie die Abschnitte über Selbstthätigkeit, Wahrhaftigkeit, Verstandesherrschaft, Religion u. s. w. in einer Weise dargestellt, der man seine Anerkennung nicht versagen kann. Besonders macht die in dem Schlufskapitel entworfene Schilderung einen durchaus wohlthuenden Eindruck.

Berlin. L. Rudolph.

7. Schmidt, L.: *Das akademische Studium des künftigen Gymnasiallehrers.* Rede beim Antritt des Rektorats am 15. Oktober 1882 gehalten. Marburg, 1882. N. G. Elwert. 21 S. 8⁰.

Der realschulfeindliche Prof. Hofmann in Berlin hat das Verdienst dafür gosorgt zu haben, dafs wir den Rektoratsreden ein besonderes Interesse entgegenbringen, weil wir in jeder derselben etwas von Stellungnahme der Universität zu ihren Vorbereitungsanstalten (Gymnasien und Realgymnasien) zu lesen hoffen. Dieser Erwartung entspricht auch die vorliegende. „Das Gymnasium soll die Geistesaristokratie unseres Volkes erziehen; deshalb mufs dasselbe erstens seine Schüler zur Selbständigkeit des Auffassens und Denkens erziehen, zweitens „zu jenem geistigen Adelssinne erheben, welcher in dem Gefühl eines innerlichen Zusammenhanges mit einer zweitausendjährigen Vergangenheit besteht, drittens pünktliche Genauigkeit gleichmäfsig mit begeisterter Hingebung entwickeln“. In dieser dritten Beziehung ist nun das „griechische und römische Altertum — Verf. ist bekanntlich Altphilolog! — ein so unübertreffliches Bildungsmittel“. Mit der Liebe zur Wissenschaft als einer Quelle der Widerstandskraft gegen das Mühselige, Einförmige und

Ermüdende des Berufes den künftigen Gymnasiallehrer auszustatten ist die schöne Aufgabe der Universität. Das hierüber zu sagende tritt aber bei der klassischen Philologie nach Schmidts Ansicht am bestimmtesten hervor. In diesen Sätzen gipfelt etwa die erste Hälfte der Rede. Nachdem dann vom altphilologischen Studium ausführlicher gesprochen ist, glaubt er „in kurzen Zügen den Weg der Studieneinrichtung für den künftigen Gymnasiallehrer gezeichnet zu haben“. Der Leser wird das nicht glauben; denn einerseits lassen ihn die einschlägigen Ausführungen daran zweifeln, andererseits hat der Verf. bereits S. 4 ausdrücklich es „als vergebliche Mühe“ bezeichnet in entsprechender Weise, wie es für Theologie, Jurisprudenz und Medizin leicht möglich ist, für die Angehörigen der philosophischen Fakultät einen Studienplan zu entwerfen.

Ob des Redners Ausführungen über die ganz besondere Stellung der klassischen Philologie die Zuhörer von den übrigen Fakultäten besonders sympathisch berührt haben, ist zweifelhaft. Wahrscheinlich ist, dafs „das, worauf es — nämlich für seinen Zweck — hauptsächlich ankommt, bei dem Studium der Philologie, für ihn, den Philologen, „am bestimmtesten hervortritt“. Gewifs ist nämlich, dafs wir so ziemlich alles, was bei dem Studium der klassischen Philologie dem sie hier vertretenden Rektor „am bestimmtesten hervortritt“, ebenso gut und oftmals in höherem Grade sowohl von der klassischen modernen Philologie als der Mathematik und der Naturwissenschaft behaupten können. —

Chemnitz. Pflüger.

8. Vollhering, W.: *Das höhere Schulwesen Deutschlands vom Gesichtspunkte des nationalen Bedürfnisses für Behörden, Schulmänner und Familienväter.* Leipzig, 1883, Rudolf Lincke. 46 S. 8⁰.

Die sieben Abschnitte dieser Broschüre stehen zwar unter einander nicht immer in sehr engem Zusammenhange, können aber unter jenem Titel wohl vereinigt werden. Über das Prognostikon, welches Verf. den höheren Schulen und ihrem Verhältnisse zu einander stellt, wollen wir nicht mit ihm rechten. Gymnasium und Realgymnasium erfüllen ihren Zweck „Übermittelung höherer allgemeiner Bildung“ nach seiner Ansicht wegen des Betriebs der alten Sprachen nur in ungenügendem Mafse und infolge des langjährigen Kursus mit zu grofsen pekuniären Opfern, also indirekt zum Schaden des nationalen Wohlstandes. „Eine Schule, welche alte Sprachen betreibt, können wir nicht als eine Stätte allgemeiner Bildung gelten lassen“. Gymnasium und Realgymnasium sind ihm schon Fachschulen, deren jede für gewisse Berufszweige besser vorbereitet als die andere, und deren letztere durch Abstreifung des Lateinunterrichts am leichtesten „Stätte allgemeiner Bildung“ werden könnte.

Es bedarf unser höheres Schulwesen einer ganz anderen Organisation, als ihm in Preufsen und teilweise in Sachsen zuteil geworden ist. Verf. will nach Absolvierung von drei Elementarkursen eine sechsklassige Einheitsschule, in der von fremden Sprachen nur Französisch und dazu in den drei Oberklassen Englisch getrieben wird. An die dritte Klasse aber soll sich einerseits eine sechsklassige Realschule, andererseits ein sechsklassiges Gymnasium anschliefsen.

Die Hoffnungen, welche an diese Organisation geknüpft werden, dürften sich schwerlich erfüllen. Mit Primanern dieser Einheitsschule, also vierzehnjährigen Schülern, dürfte sich schwerlich, was Verf. will, Stereometrie, Goniometrie und Trigonometrie, schwerlich Physik und Chemie treiben lassen. Vor allem aber dürfte das Band seiner Einheitsschule, welches alle Schüler nur bis zum 15. Lebensjahre vereint, viel zu schmal sein, um die Gebildeten der deutschen Nation zu verknüpfen. Auch wird es zu bezweifeln sein, ob dem Vater die Entscheidung über die Zukunft seines Sohnes nach dessen zwölftem Geburtstage, wo sie eintreten müfste, viel leichter sein wird als nach dem neunten oder zehnten. Wenn wir nun aber auch an Vollherings Einheitsschule aufs neue die Überzeugung gewinnen müssen, dafs die Einheitsschule überhaupt nicht möglich ist, so bietet immerhin auch seine Broschüre Interessantes genug, um gelesen zu werden. Schade nur, dafs Verf. durch wahre Kolossalbauten von Sätzen die Lektüre erschwert hat.

Chemnitz. Pflüger.

9. Kappes, K.: *Zur Schulfrage.* Karlsruhe. H. Reuther. 1883. 74 S. 8⁰.

Verf. erhebt selbst nicht den Anspruch „unbedingt Neues zu geben“. Bedingt Neues aber, bedingt nämlich durch den notwendigen Zusammenhang dessen, was werden soll, mit dem, was ist und gewesen ist, findet der Leser in dem Schriftchen genug. Macht sich dasselbe es doch ausdrücklich zur Aufgabe „aufgrund der historischen Entwickelung zu prüfen, was für die Zukunft als das zweckmäfsigste festzuhalten oder neu zu gestalten sei“. Wenn auch die fünf ersten Abschnitte vorzugsweise die badischen Lehrpläne von 1836 und 1869 einer Erörterung unterziehen, so geschieht doch dieses schon mit stetem Hinblick auf das Schulwesen überhaupt. In das letztere vollends schlagen die übrigen zehn Abschnitte der Broschüre ein, wie schon deren Themata (Mehrbelastung durch den Lehrplan, durch die Methode; Vorbereitung zum Gymnasiallehramt, Abiturientenexamen, Verbindungswesen, Schulprüfungen, Schulfeste u. s. w.) beweisen. Aus allem sprechen die reichen Erfahrungen des in der pädagogischen Welt bekannten Verfassers, spricht ein wohlthuend konservativer Charakter, so dafs der Leser nur mit Freuden bei den Ausführungen des Verf. verweilen und aus denselben manche Anregung empfangen wird.

Chemnitz. Pflüger.

10. Kratz, H.: *Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preufsen vom 31. März und 27. Mai 1882.* Neuwied und Leipzig 1883. L. Heuser. IV. 180.

Der Hr. Verf. weist in seinem Vorworte mit recht darauf hin, dafs, nachdem das preufsische höhere Schulwesen durch die 1882 publizierten amtlichen Schriftstücke (1. Lehrpläne für die höheren Schulen nebst Zirkularverfügung und 2. Ordnung der Entlassungsprüfungen an denselben nebst darauf bezüglichem Zirkularerlafs) neu geordnet ist, auf lange Jahre hinaus jeder Interessent sich in die Lage versetzt sieht sich dieselben anzueignen und dafs also eine Gesamtausgabe schon an sich berechtigt ist. Das ist unbestreitbar; jeder, der irgendwelche staatliche „Berechtigung“ anstrebt oder sich auf eins unserer vielen Examina zu rüsten hat, mufs die Vor-

schriften kennen. Pflicht der Schule aber ist es diese amtlichen Verfügungen erst recht genau zu kennen und ihren Zöglingen, die sich unwissend und vertrauensvoll an sie wenden, mit zuverlässigem Rate an die Hand zu gehen.

Der Hauptwert des Buches besteht aber nicht blofs in der genauen Publizierung des Stoffes sondern auch in dem zuverlässigen sich in der Form von Fufsnoten anschliefsenden Kommentar, der dem Leser über alle Unsicherheit weghilft und den Vergleich der gesetzmäfsigen Gegenwart mit der Vergangenheit ermöglicht. So sei das Werk jedem Kollegen zur Anschaffung empfohlen: diese dürfte für Lehrerbibliotheken geradezu ein Akt der Pflicht sein.

Berlin. L. Freytag,

c) Mythologie, Sagengeschichte etc.

1. Krauss, F. S., *Sagen und Märchen der Südslaven.* Leipzig 1883. W. Friedrich. XXXII, 480 S.

Der Herausgeber nennt in seiner weit ausholenden aber dankenswerten Vorrede als den Zweck seiner Arbeit: „Wir wollen hier einen Bruchteil des geistigen Schatzes eines hochbegabten Volkes heben, indem wir den Stoff in möglichst reiner und ursprünglicher Gestalt, sowohl für die Altertumswissenschaft (und hierin namentlich für die Mythologie) als auch für die Kulturgeschichte nutzbar machen.... Wir werden daher in den Kreis unserer Betrachtungen nicht blofs die Sagen und Märchen der Südslaven sondern auch ihre Sitten, Gebräuche, Volkslieder, Zaubersprüche, Rätsel und nicht minder den ganzen aus der Sprache sich ergebenden Kulturzustand miteinbeziehen müssen...... Unsere Aufgabe wird am Ende darin gipfeln die ursprünglichste Gestalt und (wo möglich) Bedeutung einzelner Sagen ausfindig zu machen.“ So hat d. H. mehr als 1000 Stücke gesammelt, darunter 200 Tiersagen, dgl. eine Reihe von Spezialsagen über die Schicksalsgötter, über die Vampyre etc. Dazu hat er nicht nur die zuverlässigsten Quellen benutzt sondern auch „selbst aus dem Volksmunde eine Unzahl Sagen und Märchen gehört.“ In diesem ersten Bande des projektierten Gesamtwerkes sind vorläufig über 100 Stücke geboten; wissenschaftliche Erörterung wird (soweit sie nicht schon in der Vorrede berücksichtigt worden) in den späteren Bänden zu ihrem Rechte kommen.

Aus diesen kurz ausgezogenen Bemerkungen geht schon hervor, dafs wir es mit einem sehr wertvollen Werke zu thun haben. Unsere berufenen Mythologen (deren Zahl leider immer geringer wird und deren Wissenschaft immer mehr aus der Mode kommt) sind sich längst darüber klar gewesen, dafs bei den Slaven noch ein Quell der Märchen und Sagen fliefst, der bei uns Deutschen, auch in den Alpen, dank der Aufklärung und dem absolutistischen Polizeiregime, so gut wie versiegt ist. Aber gerade inbezug auf das slavische Volkstum ist bei uns bis jetzt sehr wenig geschehen, und wir müssen es dem Herausgeber als einem der Wenigen, welche wissenschaftliche Bildung und Verehrung des unverfälschten Volkstums zu vereinigen wissen, von Herzen danken, dafs er sich einer so mühevollen Aufgabe unterzogen und dieselbe anscheinend erfolgreich durchgeführt hat. Denn der ganze Ton des Buches trägt das Gepräge der Echtheit: wie bei den Polen und Russen scheint auch

bei den Südslaven das gemütliche Element der spezifisch germanischen Märchen verhältnismäſsig zu fehlen und dafür das Tiermärchen, die Sternenmythe und die Elfensage zu überwiegen. Die den nord- und südslavischen Stamm trennenden Rumänen haben die Eigenart ihrer Nachbarn angenommen, denn die Drachen- und Wilasage tritt auch bei ihnen in den Vordergrund.

Auf die Fortsetzung sind wir lebhaft erwartend gespannt. Noch einige Werke dieser Art, und wir sind endlich einmal in der Lage eine Mythologie der slavischen Völker zu fixieren, was bei der ungenügenden Beschaffenheit der wissenschaftlichen Quellenforschung bis jetzt nicht möglich war. Wie wärs, wenn Dr. Krauſs eine solche Mythologie schriebe, mit der Zeit wenigstens? Er dürfte der Mann dazu sein.

Berlin. L. Freytag.

2. Fritzsche, E. F., *Leitfaden der Mythologie der Griechen und Römer.* Wismar, 1882, Hinstorff. 48 S.

Der Schüler des Real- wie des Human- Gymnasiums hat in diesem Buche einen guten und ausreichenden Überblick über die Mythologie der beiden altklassischen Völker, und wenn auch der Referent wenig damit zufrieden ist, daſs sich das ewige Einerlei „die Religion der Griechen etc. ist Naturreligion“ auch hier wiederholt, so ist doch nicht zu leugnen, daſs der Herr Verfasser den wichtigsten Memorierstoff in gedrängter Form dem Schüler gut zum Verständnis gebracht hat. An die Theogonie schlieſst sich das Wichtigste der griechischen und römischen Sagengeschichte; hier wie dort sind die bedeutendsten Gestalten kurz aber ausreichend skizziert, und auch die Namen der Feste sind jedesmal mit angegeben. Allerdings hätte der Verfasser vielleicht gut gethan in Fuſsnoten die Ableitung der bedeutendsten Namen darzulegen.

Berlin. L. Freytag.

3. Andrä, J. C., *Griechische Heldensagen für die Jugend bearbeitet.* 2. Auflage mit 21 in den Text gedruckten Holzschnitten und 7 Farbendruckbildern nach antiken Mustern. Kreuznach 1882. R. Voigtländer.

Die vorliegende der schon nach Jahresfrist vergriffenen ersten nicht illustrierten Ausgabe folgende zweite Edition dieses Werkes ist eine in mehrfacher Hinsicht bedeutende Leistung unter den Jugendschriften, welche den kindlichen Sinn zugleich spannend unterhalten und auf die angenehmste Art belehren zur Einführung in das Gebiet der Geschichte. Lust und Liebe werden dadurch in hohem Grade für die Beschäftigung mit diesem ernsteren Gegenstande gewonnen. — Das Werk behandelt in 5 Büchern die Hauptsagen des klassischen Altertums. Wenn auch nicht in so weit gehender Ausführung, wie es in den Werken von Schwab, Stoll etc. geschehen ist, führt die neue Ausgabe mit taktvoller Auswahl das Gediegene und Interessante einheitlicher und angemessener für die jüngeren Leser darstellend, (denen die oben genannten Bücher eine in mancher Hinsicht unverständliche und darum bisweilen weniger ergreifende, stellenweise sogar moralisch bedenkliche Gabe sein würden) die einzelnen Heldenbilder vor. Die Form ist dabei

in musterhaftem Stil gehalten, einfach, wie es zu dem betreffenden Alter paſst, ohne das Interesse zu schwächen. Die der neueren Ausgabe beigegebenen Illustrationen sind, wie der Titel angibt, antiken Darstellungen entnommen, einerseits die einzelnen Sagen erklärend und lebendig veranschaulichend, andererseits auch eine Ansicht alter künstlich bildender Darstellung (Malerei, Skulptur, Kunstgewerbe) vermittelnd. Dabei ist wohl zu beachten, daſs die Darstellungen der griechischen Vasenbilder (rot auf schwarzem Grunde) wohl noch nicht in ähnlichen Schriften der Jugend zugänglich gemacht wurden, und daſs die in schönem, originellem Farbendruck hergestellten Wandgemälde, „Phrixos und Helle“ aus Pompeji und „Odysseus bei den Lästrygonen“ vom Esquilin zu Rom herkommen; überhaupt ist von den Bilderwerken nichts in die reiche Sammlung aufgenommen, was willkürlich geschaffen und darum leicht täuschend statt belehrend, und was überhaupt archäologisch zweifelhaften Ursprungs wäre. Mit all diesen inneren Vorzügen ist eine sehr elegante äuſsere Ausstattung verbunden, und doch ist der Preis sehr mäſsig, so daſs es auch weniger bemittelten Kreisen möglich gemacht ist diese in jeder Hinsicht herrliche Jugendschrift zu beschaffen.

Forbach. Stühlen.

d) Deutsch.

1. Wackernagel, Ph., *Deutsches Lesebuch.* In neuer Bearbeitung herausgegeben von E. Sperber und J. G. Zeglin. Drei Teile, Gütersloh 1882. Bertelsmann.

Ein Buch kann recht gut und doch nicht oder wenig für die höhere Schule brauchbar sein. Das gilt nach meinem Ermessen von den Wackernagelschen Lesebüchern in ihrer jetzigen Gestalt. Der Inhalt aller drei Teile sind Perlen, die man dem Kinde ungern vorenthält; aber nicht jedes Gute ist für jedes Alter gut. Die Bücher sind, wie das Vorwort sagt, auch für Gymnasien und Realschulen bestimmt, passen aber für keine Klasse recht. Es ist nun zwar nicht angegeben, welchen Klassen die einzelnen Bücher zugewiesen werden sollen; bei der Einrichtung unserer höheren Schulen müſsten aber die drei Teile in den unteren und mittleren Klassen gelesen werden, wofür sie sich indes teilweise gar nicht eignen. Machen wir den Versuch. Neben offenbarer Sextanerlektüre enthält der erste Teil z. B. eine gelehrte Abhandlung von Virchow über „Trichine, Bandwurm und Finne“, von Schurig über die „Bauwerke der alten Ägyptier“, von Stahl „über die Wüste Sahara“, einen Abschnitt aus „Lienhard und Gertrud“ von Pestalozzi u. a. m. Was soll der Sextaner oder Quintaner damit? Kinderlieder aber wie: „Du lieber, heiliger, frommer Christ“, „Tier und Menschen schliefen feste,“ „vom Mäuschen“ u. a., Märchen wie das vom Rotkäppchen u. a. gehören in die Kinderstube oder in die Vorschule*). — Der zweite Teil ist ebenso bestellt. Was soll der Quintaner oder Quartaner oder der Lehrer in Quinta z. B. mit Riehls Abhandlung über „Volkslied

*) Diese Meinung des Herrn Referenten teilen wir diesmal nicht. Unser Unterrichtsgang (zumal auf den Realschulen) ist der Entwicklung des Gemütes und vollends der Phantasie geradezu feindlich; man lasse ja dem Kinderliede und dem Märchen seinen gewiſs höchst bescheidenen Raum! D. Red.

und Sitte“, mit Humboldts Abhandlung über „hebräische Poesie“ u. dgl. anfangen? Es steht sogar ein gröfserer Abschnitt aus Göthes „Götz von Berlichingen“ darin. Neben Münchhausens Schnurren machen sich solche Sachen ebenso hübsch, wie „die Kreuzschau“, „die Kraniche des Ibykus“ u. a. neben der „tragischen“ Geschichte: „’S war einer, dem’s zu Herzen gieng, dafs ihm der Zopf so hinten hieng“ u. s. w. — Der dritte Teil weist uns aber in eine ganz andere Sphäre. Da finden wir einen Auszug aus Lessings gelehrter Arbeit „über die Grenzen der Malerei“, von Wiese „über das Verhältnis von Kunst und Religion“, Luthers „Vorrhede auff den Psalter“, Claudius „Wert und Ziel des Lebens“ u. a. m.; ferner Gedichte wie: „des Sängers Fluch“, „Erlkönig“, eine ansehnliche Probe aus dem Nibelungenliede im Urtexte u. s. w. Das alles pafst schlecht neben „Münchhausiaden“, die nie fehlen. Kurz, im dritten Teile stehen Dinge, die nach Inhalt und Form nach Sekunda, Tertia und Quarta gehören. Soll das alles ein einziges Buch von 300 Seiten leisten? — Alle drei Teile enthalten mithin Stoffe für Sexta bis Sekunda. Es müfsten sich also immer zwei Klassen mit einem Buche begnügen. Erstens aber bliebe den Büchern dann der Vorwurf teilweise zu schwierigen oder zu nichtigen und im ganzen zu wenig Stoff zu bieten; zweitens würde dadurch die Auswahl der Stücke dem Lehrer völlig überlassen sein. Das könnte unter Umständen zu grofsen Unzuträglichkeiten führen, namentlich bei unerfahrenen Lehrern. Für jede Klasse ist also durchaus ein besonderes Buch zu verlangen. Wenn die Herren Herausgeber das Werk daher konkurrenzfähig machen wollten, so mufsten sie „die vom Verfasser getroffene Anordnung, die keinem Systeme folgt“, verlassen, die Stoffe ordnen und die Bücher in der angedeuteten Weise erweitern. Dann würde das Werk in hervorragender Weise berufen gewesen sein unseren höheren Schulen als Musterlesebuch zu dienen. Aufser den fünf höheren Lehranstalten, die das Werk nach dem „Verzeichnis der gegenwärtig an den preufsischen höheren Knabenschulen eingeführten Schulbüchern“ i. J. 1880 noch benutzten, wird es sich in diesen Kreisen kaum neue Freunde gewinnen, wie die Herausgeber hoffen, ja die alten schwerlich erhalten, da wir jetzt mehrere vorzügliche andere Lesebücher besitzen. Die Beurteilung aber, inwieweit es den gewöhnlichen Bürgerschulen und den Seminarien dienen kann, mufs anderen überlassen werden.

Wismar. O. Boehm.

2. Gurcke, G. *Deutsche Schulgrammatik.* 17. Auflage. Ausgabe A. 195 Seiten.

3. — *Übungsbuch zur Deutschen Grammatik.* Nach Jahreskursen geordnet. 29. Auflage. Ausgabe A. 146 Seiten. Beide Bücher in neuer Bearbeitung für österreichische Schüler von H. Glöde. Hamburg 1882. Meissner.

Gurckes Bücher verdienen die Anerkennung, die sie gefunden haben, namentlich in der neuen Bearbeitung. Die Grammatik zerfällt in Laut- und Silbenlehre (Orthographie), Wort- und Flexionslehre und Wortbildung, Satzlehre. Als Anhang ist eine kurze Interpunktionslehre und ein Abrifs der Metrik gegeben. Alles in allem enthält das Buch eher zu viel als zu wenig, namentlich inbezug auf die Metrik. Von einer Anordnung des Stoffes vom Leichteren zum Schwereren und von einer Verteilung auf gewisse Klassen ist in der Gram-

matik nichts zu finden; alles ist vielmehr in der alten Weise behandelt, wie man schon aus der Einteilung sehen kann. Somit könnte mancher die Grammatik trotz vieler Vorzüge unbeachtet lassen, wenn diesem Mangel nicht durch ein dazu gehöriges Übungsbuch abgeholfen würde. Dieses enthält genügende Übungstücke zu den in der Grammatik gegebenen Regeln, weist immer auf die entsprechenden Paragraphen der Grammatik hin und verteilt den ganzen Stoff auf sechs Schuljahre. Dadurch wird die Grammatik meiner Ansicht nach erst brauchbar.

Wismar. O. Boehm.

4. Kutzner, A.: *Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze.* Leipzig 1882. Teubner. 74 S.

„Zur Herausgabe vorliegenden Werkchens wurde der Verfasser", wie er in der Vorrede sagt, „durch die Wahrnehmung veranlafst, dafs trotz aller Mühe, welche in neuerer Zeit die höheren Lehranstalten zur Erzielung besserer Resultate im Fache des Deutschen [soll wohl heifsen: zur Erzielung besserer Aufsätze] anwenden, das Erreichte verhältnismäfsig noch recht gering ist." Der Zweck des Buches ergibt sich aus dem Titel. Es soll also eine „Praktische Anleitung" sein, „aus der der Schüler sich jederzeit Rat holen, und an die er seine Repetitionen anlehnen kann." Die Thatsache, welche den Verfasser zur Herausgabe des Buches veranlafste, ist leider vollkommen richtig; ob der beabsichtigte Zweck aber auf diese Weise erreicht wird, ist eine andere Frage, die mit zwei Worten nicht zu entscheiden ist.

Der Inhalt des Buches ist folgender: Vorrede, Seite 3 u. 4; Stofffindung, S. 5—7; Stoffordnung, S. 7—13; Stoffeinkleidung, S. 13—42, und zwar: a. die grammatischen (S. 14—28), b. die logischen (S. 28—33), c. die ästhetischen Eigenschaften des Stils (S. 33—42). S. 43—74 enthalten 4 Anhänge: einige orthographische Erörterungen, alphabetisches Verzeichnis der erfahrungsmäfsig am häufigsten falsch geschriebenen Wörter und Wendungen, die Interpunktionslehre, Übungsstücke zur praktischen Einübung der Interpunktionslehre.

Was der Verfasser über Stofffindung und Stoffordnung sagt, ist so allgemeiner Natur, dafs es keinem Schüler zur Überwindung der Aufsatzleiden besonders viel nützen kann. Der dritte Teil, die Stoffeinkleidung, beruht auf dem Grundsatze dem Schüler an Fehlern das Richtige zu zeigen. Ich gehöre zu den Pädagogen, wenn auch nicht zu den „älteren", „die diesen Weg nur ungern und selten einschlagen." Was der erste Abschnitt davon, „die grammatischen Eigenschaften des Stils", also die Sprachrichtigkeit, in dieser Form nützen soll, ist nicht abzusehen. Da werden nämlich nur Einzelheiten aus dem ganzen Gebiete der Grammatik angeführt, oft Sünden gegen die elementarsten Regeln. Wenn aber ein Schüler Fehler begeht gegen die starke und schwache Deklination oder Konjugation; wenn ihm Wortformen oder Wortbildungen oder Silbenteilungen unklar sind; wenn er einen Satz nicht zu zergliedern versteht u. dgl. mehr: so verweise man ihn auf seine deutsche Grammatik, wie man in fremden Sprachen thut. Darin mufs dies alles stehen und mehr. Oder soll der Schüler keine deut-

sche Grammatik besitzen? Was der Verfasser über die „Spracheinheit“ sagt, ist ja ganz richtig, wird dem Schüler aber wenig helfen, da auch hier die Ausführlichkeit fehlt. Dasselbe gilt von den „logischen und ästhetischen Eigenschaften des Stils.“ Die vier Anhänge sind überflüssig, sobald der Schüler eine Grammatik besitzt.

Eine blofse Theorie, wie sie also auch in dieser „Praktischen Anleitung“ hervortritt, nützt dem Schüler nichts. Übung und immer wieder Übung an vielen Beispielen und Musterstücken, das ist die beste praktische Anleitung. Der Stoff zu den Aufsätzen wird ja dem Schüler doch hoffentlich gegeben und zunächst auch in der Dispositionsstunde besprochen; was also verlangt werden kann, ist eine sprachrichtige und geschickte Einkleidung dieses Stoffes. Sprachrichtigkeit mufs aber erreicht werden können, jedoch nicht, wie die „praktische Anleitung“ vermuten läfst, durch Einprägung grammatikalischer Einzelheiten — der oberflächlichsten Elementarmethode — sondern durch systematischen grammatischen Unterricht, der in den oberen Klassen ein Eingehen auf die Feinheiten der Syntax bedingt. Geschick, Bestimmtheit und Klarheit im Ausdruck aber wird sich der Schüler nur durch Achtsamkeit bei der Lektüre guter Muster erwerben. Dazu verhilft ihm keine theoretische oder praktische Anleitung.

Soll die Schule sich aber hierbei nur abwartend verhalten? Hier meine Ansicht, die ich seit Jahren in Wort und Schrift verfochten habe.

Man treibe von Sexta bis Obertertia deutsche Grammatik, meist Elementargrammatik, nach bestimmten Grundsätzen klassenweise geregelt (vgl. meine „Methodik des deutschen Unterrichts“ und meine „Deutsche Grammatik“, z. T. auch die von Bauer), lasse dabei im Anschlufs an das grammatische Pensum bis Quarta kleine Aufsätze nacherzählen (vgl. meine „Deutschen Aufsätze“, II. und III. Teil für Unter- und Obertertia, und die „Entwürfe“ von Hopf), gewöhne die Schüler in diesen Klassen an richtige Disposition und verlange bis hierher vor allen Dingen sprachrichtige Darstellungen. Von Sekunda an schliefse sich der Unterricht an die Lektüre. Hier mache man die Schüler auf die syntaktischen Feinheiten aufmerksam, empfehle ihnen die Lektüre der „Praktischen Anleitung in Briefen“ von Cholevius und lasse sie, natürlich ohne Zwang, ruhig die „Anleitungen“ von Naumann oder Linnig gebrauchen. Dann haben sie alles, was ihnen nützen kann. Will man der Stilistik aber durchaus eine greifbare Unterlage geben, so empfehle man die kleine „Stilistik“ von Kappes. Grammatische Sünden dürfen von hier an kaum mehr vorkommen; dafür aber tritt eine neue Aufgabe heran, die Pflege des Ausdrucks. Sollte dies nicht der richtige Weg zum Ziele sein?

Wismar. O. Boehm.

5. Madel, Micheler, Nägerl, Reidelbach, Roth, Schöttl. Schultheiss, Nöckl, (Fachlehrer für deutsche Sprache an der Kgl. Kreisrealschule in München). *Lesebuch für höhere Lehranstalten.* Würzburg 1882. Adalbert Stubner. I. Teil 425 S. 3 M. II. Teil 521 S. 3 M. III. Teil 689 S. 4 M.

Nach dem Titel ist dieses neue deutsche Lesebuch im allgemeinen für höhere Lehranstalten, nach der Vorrede vorzugsweise für Realschulen be-

stimmt. Der erste Teil ist dem Alter von 9 bis 12 Jahren gewidmet, der zweite der mittleren Stufe, welche bis zum 14. oder 15. Lebensjahre reicht, der dritte den oberen Klassen, welche „bis zum verständigen Lesen ganzer Werke vorbereiten sollen.“ Der Inhalt wird, so hoffen die Herausgeber, den Schülern zur Erweiterung ihres Gedankenkreises dienen, ihre Ausdrucksmittel vermehren, so dafs ihnen das Lesebuch eine gute Vorbereitung auf die Fertigung von Aufsätzen bietet. In dem ersten und zweiten Teile sind Prosa und Poesie geschieden; jener enthält 209 prosaische Lesestücke (Fabeln, Parabeln, Märchen, Legenden, Erzählungen, Sagen des klass. Altertums, deutsche Götter-, Helden- und Volkssagen, Geschichtsbilder, Bilder aus der Erd- und Völkerkunde, Naturbilder, Beschreibungen und Schilderungen); — ferner 141 Gedichte (Fabeln, Erzählungen, schildernde, lyrische Gedichte, Rätsel, Spruchhaftes), — meist in deutscher, einige in lateinischer Schrift. Der zweite Teil umfafst 189 Stücke in Prosa in 6 Abschnitten, ähnlich gegliedert wie im ersten Teil, und 126 Nummern in Poesie. Anders ist der dritte Teil angelegt. Die erste Hälfte (S. 1—429) enthält in Prosa Darstellungen aus dem Gebiete der Naturgeschichte und der Geographie, aus der Geschichte, Beschreibungen, Erzählungen, Reden, reflektierende Aufsätze. Die andere Hälfte (S. 430—689) trägt den Titel „Litterarischer Teil“. Wir erhalten hier einen geschichtlichen Überblick der deutschen Schriftwerke und zwar: Altgermanisch, Althochdeutsch in Übersetzungen, dazwischen das Vaterunser als Sprachprobe, Gotisch, Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch; ferner die Entwickelung der neuhochdeutschen Sprache von S. Brant bis auf unsere Tage, mit gebührender Hervorhebung der klassischen Namen. — Man sieht, das neue Lesebuch ist reichhaltig; es gibt nicht blofs solche prosaische Stücke und Gedichte, welche seit Jahrzehnten aller Orten gangbar sind, sondern auch viele, welche man in anderen Mustersammlungen vergebens sucht. Ob die neue Auswahl Anerkennung und Verbreitung finden wird, ist abzuwarten. Denn die Ansichten und Wünsche der Lehrer gehen hier vielfach und weit aus einander. Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen; aber manches wird hier und dort entbehrlich scheinen. Einige der deutschen Götter- und Heldensagen des ersten Teiles sind gewifs nicht am Orte. Oder werden Knaben von zehn bis zwölf Jahren sich leicht mit den Namen Baldur, Loki u. s. w. vertraut machen? Entbehrlich scheinen ferner (wie schon bei Besprechung anderer Lesebücher geäufsert wurde) die Geschichte von den sieben Schwaben, die Selbstbiographie eines Spatzen; nicht wegen des Stoffes, sondern weil man hier die einer höheren Schule würdige Haltung vermifst. Im zweiten Teile könnten fehlen: die Weltesche (mit den vielen seltsamen Namen), deutsches Leben im Mittelalter (ein Aufsatz, welcher zwar manche brauchbare Notiz enthält aber nach seinem formellen Werte nicht in eine Mustersammlung gehört), der verlorene Sohn (ein Lesestück, aus welchem nicht viel Moral zu holen ist). Wenn im ganzen zugegeben werden kann, dafs vom ersten zum zweiten, dann zum dritten Teile sich ein Fortschritt zeigt, so pafst doch gewifs die „Tabakspfeife“ von Pfeffel besser in den I. als in den II. Teil. Manche Aufsätze des III. Teils gehen über die Fassungskraft der meisten Schüler hinaus, so die Aufsätze von Reimarus: Von der Seele Unsterblichkeit, von Luthardt: Bildung,

Temperamente, Staaten; von Curtius: Perikles; von Wegele: Vom alten zum neuen Reich; von Dahn: Weltbrand und Götterdämmerung. Man darf fragen: Sind alle Lehrer fähig hier der Jugend zum Verständnis zu helfen*)?

Da die Herausgeber auf den Lesestoff einen hohen Wert legen, so darf eine Prüfung des realen Inhalts nicht umgangen werden. Viele Lesestücke verlangen eine sachliche Berichtigung, so im I. Teile: Australien, Mittelländisches Meer, die Donau bei Orsowa, Salzburg, Kochelsee, Sonst und jetzt, die Frauenkirche in München; im II. Teile: Tag- und Nachtlänge, die Gletscher der Schweizer Berge, Flächenraum der Meere; im III. Teile: der Handel des Altertums, die deutschen Städte des Mittelalters. Zur Richtigstellung des Textes im III. S. 274 ist zu vergleichen I. S. 256.

Die Orthographie soll (laut Vorrede) mit den amtlich aufgestellten Regeln zusammenstimmen. Aber diese schwierige Aufgabe ist nicht gelöst worden. Es sei jedoch ferne von uns deshalb einen Stein gegen die Herausber zu werfen; nur zum Belege unserer Behauptung führen wir einige Beispiele an. Das Lesebuch schreibt Egypten Ägypten, bayerisch baierisch bayrisch, mannigfaltig mannichfaltig, Gedächtnis Gedächtnifs, Bertha Berta, ieren iren u. s. w. Aber auch abgesehen von der neuen Orthographie kommen mancherlei Versehen vor, z. B. lybisch, als wenn das Land Lybien und nicht vielmehr Libyen hiefse; Bosphorus statt Bosporus; sie wanden statt sie wandten; Maierhof statt Meierhof; Dalalus statt Dädalus; im Zaune halten statt im Zaume halten; Vait statt Veit; Kumper statt Krumper; das statt dafs. Das Wort Republick (I. S. 228) allein ist ein ganzes Buch wert. Auch die Interpunktion ist nicht nach Grundsätzen durchgeführt.

Vergleichen wir die Lesestücke mit den Originalen, so ist nicht zu übersehen, dafs die Herausgeber dem Unterrichtszwecke zugunsten mancherlei Änderungen vornehmen mufsten. Diese Freiheit darf nicht angefochten werden. Aber es gibt Grenzen, die zu beachten sind. Es kann nicht gebilligt werden, dafs in Rückerts „Barbarossa“ gedruckt ist „bezaubert“ statt „verzaubert“, in Schillers „Kaufmann“: „Aus dem frierenden Norden“ statt „Nord“, wie das Metrum verlangt; die Änderungen im „Goliath“ von Claudius sind nicht glücklich; Flemmings Lied: „In allen meinen Thaten“ hat 15 Strophen, von denen das Lesebuch nur 6 gibt. In dem Gedichte: „Kreuzschau“ fehlen 7 Zeilen. Das Gedicht „Die deutschen Ströme“ ist in Schenkendorfs Werken nicht zu finden; der Verf. ist K. Buchner. — Die biographischen Notizen in dem litterar-historischen Teile verlangen viele Berichtigungen. Fremdwörter sind durch alle Teile im Übermafs zugelassen, besonders II. S. 327. Bei einer Revision, welche die Herausgeber selbst für nötig halten werden, sollte der formelle Wert der Lesestücke strengere Prüfung erfahren. Die Verf. der aufgenommenen Erzählungen und Aufsätze gehören doch nicht alle auf Eine Bank. Gekünstelter, gespreizter Stil ist ebenso widerlich als nachlässiger Ausdruck und fehlerhafte Satzbildung. Mafs in allen Rücksichten! Nicht viel in Superlativen sprechen! Dem Ohr nicht weniger als dem Auge Scho-

*) Hier berührt der Hr. Ref. einen der wundesten Punkte, die ungenügende Bekanntschaft von zwei Dritteln der wissenschaftlichen Lehrer mit den Altertümern unseres Volkes. D. Red.

nung! Mag auch das Lesebuch infolge einer strengen Prüfung ein Dritteil seines Inhaltes verlieren, so wird es doch nach seinem inneren Werte gewinnen. Es wird bequemer, übersichtlicher werden, die Schüler werden es sich leichter zum Eigentum machen. Bei einer neuen Auflage sollte auch der Druck lichter gehalten und dadurch verschönert werden.

—r—

6. Linnig, F.: *Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.* Vierte, verbesserte Auflage. Paderborn 1882. Schöningh. 308 S.

Das Hilfsbuch gehört zu den besten, die wir haben. Es enthält Aufsätze für Obertertia bis Prima, teils vollständig ausgearbeitet teils disponiert, teils nur Themata, vom Leichteren zum Schwereren fortschreitend. Zu jeder Aufsatzart wird eine klare Auseinandersetzung über Zweck und Methode der Ausarbeitung gegeben, die jedem von Nutzen sein mufs. Den vollen Nutzen können von dem Buche allerdings nur Gymnasien ziehen, da viele Aufsätze gymnasiale Bildung voraussetzen. Aufserdem erhalten die Themata aus der Lektüre den Löwenanteil, obwohl der Verf. davor warnt die allgemeinen Themata zu vernachlässigen. Indes ist das Buch durchaus zu empfehlen.

Wismar. O. Boehm.

7. Rudolph, L.: *Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen.* IV. Teil. 5. Aufl. Berlin 1882. Nikolai. 452 S.

Dieser Teil bildet den Schlufs des ganzen Werkes, das für die verschiedenartigsten Schulen bestimmt ist. Der vierte Teil ist für die höheren Schulen bestimmt und kann in den Mittel- und Oberklassen verwendet werden. Das Buch zerfällt in zwei Abteilungen. Die erste — von den Stilübungen im allgemeinen — enthält eine eingehende Lehre über die Abfassung einzelner Aufsatzarten, für Lehrer und Schüler beachtenswert. Der Verf. besitzt ja in hohem Mafse die Gabe einer klaren und bestimmten, ja überzeugenden Auseinandersetzung. Der zweite Teil enthält die Aufgaben, die allen Gebieten entnommen sind, deren Kenntnis beim Schüler vorausgesetzt werden kann oder deren Behandlung ihm Nutzen bringen mufs. Die Aufsätze selbst sind teils vollständig ausgeführt teils disponiert; oft fehlt auch die Disposition. Das Ganze ist durch die Anfügung eines Registers übersichtlicher geworden als früher. Bei der Menge der verschiedenartigsten Aufgaben kann das Buch verschiedenen Anstalten wie verschiedenen Zwecken dienen und ist sehr zu empfehlen.

Wismar. O. Boehm.

8. Tschache, G.: *Themata zu deutschen Aufsätzen in Dispositionen und Ausführungen für obere Klassen höherer Lehranstalten.* Dritte Auflage. Breslau 1882. Kern. 142 Seiten.

Das Buch enthält 162 Themata aus verschiedenen Gebieten, die indes nicht im geringsten geordnet sind. Von einer Anleitung zur Abfassung der Aufsätze ist nichts zu finden; die Wahl der Aufgaben ist dem Lehrer überlassen. Der Stoff zu den einzelnen Themen ist ausreichend vorhanden; die Disposition ist teils ausgeführt teils dem Schüler überlassen.

Wismar. O. Boehm.

9. Egelhaaf, G.: *Grundzüge der deutschen Litteraturgeschichte.* Ein Hilfsbuch für Schulen und zum Privatgebrauch. 2. Auflage. Mit Zeittafel und Register. Heilbronn, 1882. Gebr. Henninger. VIII u. 160 S.

Die erste Auflage dieses Leitfadens ist im zehnten Bande des Centralorgans S. 217ff. ausführlicher besprochen worden; die nach kaum jähriger Frist erschienene zweite ist der beste Beweis, dafs die weise Beschränkung, mit welcher der reiche Stoff dargestellt ist, viel Anerkennung gefunden hat. Namentlich in Süddeutschland scheint das Buch im Unterricht vielfach im Gebrauch zu sein. Die neue Auflage unterscheidet sich zu ihrem Vorteil dadurch von der ersten, dafs mit schonender Hand einige Mängel verbessert sind, äufserlich auch dadurch, dafs die preufsische Orthographie zur Anwendung gekommen ist, was dem Buche sicherlich für weitere Verbreitung an norddeutschen Schulen von Nutzen sein wird. Die am Schlufs stehende „Zeittafel" ist, wie ich meine, mit recht beibehalten worden. Sie ist bei Wiederholungen von Wert, und den Schülern pflegen derartige übersichtliche Darstellungen nach meiner Erfahrung willkommen zu sein. Wenn ich eine Änderung vorschlagen darf, so wäre es die, durch Verteilung der Nachrichten über Lessing, Goethe, Schiller und ihre Zeitgenossen auf mehrere neben einander stehende Spalten sowohl den Überblick über die Thätigkeit jedes einzelnen wie auch eine vergleichende Übersicht über den Hauptabschnitt unserer Litteratur zu erleichtern. Ferner halte ich es (um auf eine Bemerkung der Vorrede einzugehen) für ganz gerechtfertigt, dafs nicht, wie jetzt Mode ist, die Entwickelung der deutschen Sprache ausführlicher behandelt ist. Denn eine Geschichte des indoeuropäischen Sprachstamms gehört nicht in die deutsche Litteraturgeschichte, Bemerkungen über die Lautverschiebung oder über Vokalveränderungen werden im grammatischen Unterricht zu machen sein, und gute Lehrbücher (z. B. die Wilmannssche Grammatik) geben dem Lehrer dazu Gelegenheit; das Verhältnis des Nhd. aber zum Mhd. wird, wenn der Unterricht im Mhd. fortfällt, durch einige Beispiele den Schülern kaum völlig klar werden können. Die Angaben auf S. 16 und 46 über die Bildung des Mhd. und Nhd. scheinen mir vollkommen auszureichen.

Lübeck. Feit.

10. Funke, C. A.: „*Minna von Barnhelm oder das Soldatenglück*" von Lessing. — Mit ausführlichen Erläuterungen in katechetischer Form für den Schulgebrauch und das Privatstudium. Paderborn 1882. Schöningh. 160 S.

Es ist nun einmal wahr, dafs dieses unnachahmliche Lustspiel Lessings fast das einzig klassische seiner Art in unserer Litteratur ist und sich deshalb besonders dazu eignet in sorgsamer Lektüre unseren Schülern ein Bild eines wahren Lustspiels zu geben. Wenn es nun der Verlagshandlung als Verdienst angerechnet werden mufs, dafs sie die deutschen Klassiker mit Kommentar durch berufene Bearbeiter herausgibt, so hat uns doch dieser 5. Band besondere Freude bereitet. Vortreffliche Fufsnoten erleichtern das Verständnis, und die auf die einzelnen Aufzüge und Auftritte eingehenden Fragen mit ihren Antworten geben so mannigfache Belehrungen, dafs sie nicht nur vor blofsem mechanischem Lesen behüten sondern den Schüler die meisterhaften Dispositionen des Dichters aufs eindringlichste erkennen lassen. Dann

kann auch der Schüler die auf das Stück sich beziehenden Aufsatzthemata, welche der Herausgeber hinzufügt, mit voller Einsicht und Liebe leicht bearbeiten.

Berlin. Adolf Paul.

11. Linnig, F., *Deutsches Lesebuch.* Erster Teil. Mit besonderer Rücksicht auf mündliche und schriftliche Übungen. Für untere Klassen höherer Lehranstalten. Sechste verb. Aufl. Paderborn 1882, Schöningh. 448 S.

Nachdem wir den zweiten Teil dieses vortrefflichen Lesebuches bereits besprochen haben, freut es uns nun auch dem ersten Teil, der in 6. Aufl. vor uns liegt, eine ebenso günstige Beurteilung widmen zu können. Die Auswahl, vom Leichtverständlichen beginnend, steigert allmählich die Ansprüche an die Fassungsgabe und bietet ein reiches Material, den deutschen Unterricht auch durch die mannigfaltigsten Besprechungen zu beleben. Unsere klassischen Märchen, Fabeln, Parabeln und Erzählungen, denen sich in einem Abschnitt „Lehrpoesie" geeignete Gedichte anschliefsen, bilden die erste Abteilung. Die zweite schreitet fort zu den Sagen des klassischen Altertums, zur deutschen Heldensage, den deutschen Volkssagen und Volksschwänken, welchen dann lyrische Gedichte folgen. Die dritte Abteilung wendet sich der Geschichte zu; sie enthält Abschnitte aus der alten und der deutschen Geschichte. In letzterer sind die grofsen Ruhmesthaten unserer Tage nicht vergessen, wie sie die Erstürmung der Düppeler Schanzen und den herrlichen Brief unseres Kaisers Wilhelm an die Kaiserin Augusta (Vendresse — südl. Sedan — 3. Sept. 1870) enthält. Es folgen patriotische und epische Dichtungen. Daran schliefsen sich in folgender Abteilung Beschreibungen und Lesefrüchte. Zwischen ihnen hat der Verf. manche treffliche Bemerkung eingeschaltet und an dazu geeignete Stücke wohl zu verwendende Aufgaben gefügt. Eine rühmenswerte Zugabe bildet der Anhang, „Grammatik in Lehre und Beispiel", die sich besonders auf die Wortlehre erstreckt aber auch einen Abrifs der Orthographie enthält, der erschöpfend alles bietet, was inbezug auf die neu eingeführte Rechtschreibung zu wissen notwendig ist.

Berlin. Adolf Paul.

12. Jonas, R.: *Musterstücke deutscher Prosa.* Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin 1882, Gärtner.

Dafs der deutsche Unterricht in den oberen Klassen unserer Gymnasien, Realgymnasien und höheren Töchterschulen den Schülern eine Übersicht der wichtigsten Epochen unserer Litteratur, und zwar am besten im Anschlufs an einen bestimmten Leitfaden zu geben habe, darüber ist man jetzt im grofsen und ganzen wohl einig. Früher hielt man daneben ein Lesebuch für notwendig, wie etwa das von Viehoff zusammengestellte Handbuch der deutschen Nationallitteratur, dessen chronologisch geordnete Beispiele nicht nur für den Gang des Unterrichts benutzt werden sollten sondern gleichzeitig so ausgewählt waren, dafs sie einer Menge von anderen Bedingungen zu entsprechen suchten. Wenn ein solches Handbuch jetzt auch nicht gerade überflüssig erscheint, so ist es doch wenigstens entbehrlich geworden, seit die wichtigsten für die Schullektüre geeigneten Werke in Poesie und Prosa zu einem

aufserordentlich mäfsigen Preise zu haben sind. Rechnen wir nun hierzu die grofse Anzahl von Gedichtsammlungen, die den verschiedensten Ansprüchen zu genügen suchen, so möchte dem Bestreben die Schätze der klassischen Litteratur im Interesse der Bildung unserer Jugend zu verwerten ziemlich vollständig genügt sein. Indessen bleibt dabei doch noch Eins zu beachten. Müssen wir auch zugeben, dafs für die Entwickelung unserer Prosa Männer wie Lessing, Goethe und Schiller noch bis auf den heutigen Tag mustergiltig sind und wohl noch lange bleiben werden, so läfst sich doch nicht leugnen, dafs im Laufe unseres Jahrhunderts der Stil, in dem wir zu schreiben pflegen, sich unverkennbar fortgebildet hat, dafs von den Prosaikern aber, die hieran wesentlich Anteil haben, unserer Jugend nur wenig zu gesicht kommt. In Erwägung dieses Umstandes können wir dem Plan den Schülern der oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten ein Lesebuch darzubieten, welches nichts weiter als eine Sammlung gediegener Prosastücke aus neueren Stilisten enthält, nur Beifall schenken, um so mehr, als wir wissen, wie mächtig eine gute Diktion die Seele zu fesseln und wie sehr die unmittelbare Einwirkung derselben auf den äufseren wie auf den inneren Sinn der Darstellungstrieb unserer Jugend zu fördern fähig ist.

Ein solches Lesebuch liegt hier vor, und zwar, wie ein Blick auf das wenig umfang- aber ungemein inhaltreiche Register zeigt, von originellem Charakter. Auf die Aufnahme klassischer Stücke, zu deren vollständiger Lektüre die Schule öhnehin verpflichtet ist, hat der Herausgeber Verzicht geleistet. Fragmente aus neueren Schriftstellern sind es, deren jedes ein abgerundetes Ganzes bildet, dessen Gedankengang sich leicht verfolgen und dessen mäfsiger Umfang sich ohne erhebliche Mühe überschauen läfst. Ist die Wahl der Stoffe nun auch so getroffen, dafs dieselben innerhalb des Gesichtskreises der Schüler liegen, so ist doch andererseits auf Gediegenheit des Inhalts und eine gewisse Vollendung der Form Bedacht genommen. Und stehen die Stücke auch mit den wichtigsten Unterrichtsgebieten, wie Geschichte, Litteraturkunde, Naturwissenschaften, Kulturgeschichte und Psychologie in nahem Zusammenhange, so dafs sie in erster Linie bereits früher gewonnenen Anschauungen ein angemessenes Gedankenmaterial hinzufügen und somit zur Erweiterung des Ideeenkreises unserer heranwachsenden Jugend beitragen, so sind sie doch andererseits auch geeignet den Zwecken der Muttersprache zu dienen, indem die klare Anordnung des Stoffes gute Vorbilder für das Disponieren eigener Gedanken, die Diktion selbst aber Muster sprachlicher Darstellung gewährt.

Denken wir nun daran, dafs der Lehrer der deutschen Sprache mehr als jeder andere dem Schüler mit seiner gesamten Bildung gegenübersteht und dafs es seine wesentliche Aufgabe ist alles in anderen Unterrichtsstunden Dargebotene in eigenes Leben und innere Anschauung zu verwandeln, so ist es keine Frage, dafs, wenn er bei der Besprechung klassischer Werke den Geist seiner Schüler auf gewisse Gesichtspunkte hingelenkt hat, die unmittelbar darauf folgende Lektüre dahin einschlagender Aufsätze eine besondere Wirkung ausüben wird. Dafs dies vor allem nach der nationalen und nach der ethischen Seite hin geschehe, zugleich aber das Denken auf

das Allgemeine gerichtet und ein philosophisches Interesse angeregt werde, das ist das Hauptstreben des Herausgebers gewesen.

Eine nähere Einsicht des schätzenswerten Inhalts glauben wir unsern Lesern überlassen zu müssen; ein Hinweis auf die Namen der Autoren, unter denen Sterne erster Gröfse glänzen, wie L. v. Ranke, Schneidewin, Curtius, Wachsmuth, Mommsen, Giesebrecht, Gervinus, Grimm, Rosenkranz, W. v. Humboldt, G. Freytag, Gottschall, Häufser, Lübke, Deinhardt, Garve, A. v. Humboldt, Masius, Kutzen u. v. a., wird genügen, um auf eine Sammlung stilistischer Muster aufmerksam zu machen, deren Zusammenstellung und Anordnung gewifs mit vieler Mühe verbunden gewesen ist. Ob das Buch jedem Lehrer für die besondere Ökonomie seines Unterrichts brauchbar erscheinen werde, das ist allerdings als zweifelhaft zu betrachten; in Schülerbibliotheken aber dürfte es strebsamen jungen Leuten eine willkommene Gabe sein. Ein Anhang mit den notwendigsten Notizen über die Autoren und die Zeit der Abfassung wäre jedenfalls noch wünschenswert; in einer neuen Auflage möchten wir ihn wenigstens nicht gern vermissen.

Berlin. L. Rudolph.

13. Hahn, Werner: *Poetische Mustersammlung.* Erklärungen und Beispiele zu den Gattungen der Poesie. Berlin, 1882, Wilh. Hertz.

Der Name Werner Hahn hat auf dem Gebiete der Durchforschung unserer schönen Litteratur einen so guten Klang, dafs man jedes von ihm verfasste Buch von vornherein mit einem gewissen Vertrauen in die Hand nimmt. Die hier vorliegende Poetische Mustersammlung soll aber nicht blofs ein Handbuch zum Nachschlagen und zur Selbstbelehrung, sondern sie soll auch ein „Schulbuch“ sein, und zwar ist der Verf. der Ansicht, die Gesichtspunkte, nach denen er gearbeitet, seien „im allgemeinen dieselben, welche für alle Schulbücher ähnlichen Titels in Anerkennung stehen.“ Diese Behauptung macht es uns zur Pflicht die an sich höchst verdienstliche Arbeit besonders nach dieser Seite hin zu prüfen.

Der Verf. will einen Überblick über das Gebiet der Poesie geben und den rechten Einblick in das Wesen und die Gattungen derselben durch Erklärungen und Beispiele bewirken. Hiermit könnten wir uns einverstanden erklären, wenn er nur nicht mit allgemeinen Begriffen anfienge. Wer für die Schule schreibt, der sollte nicht blofs danach streben dem Wesen der von ihm dargestellten Sache dienstbar zu sein, sondern er sollte zugleich den gegenwärtigen Anforderungen der Pädagogik und Didaktik zu genügen suchen und nicht vergessen, dafs beide nicht mehr mit allgemeinen Begriffen sondern mit konkreten Anschauungen zu beginnen pflegen. Lesen wir nun gleich auf der ersten Seite:

„Seele und Geist gehn im Menschen unlösbar zusammen, durchdringen und erhöhen ihre Art. Der Mensch ist (gleichviel wie man sagt) durchseelter Geist oder durchgeistete Seele. Seine Gedanken werden vom Gefühl getragen, durch dasselbe erregt und beeinflufst; seine Gefühle hinwieder erweitern und erheben sich infolge der Gedanken, die er fafst, über das leibliche zum geistigen Fühlen, zum Fühlen inbetreff Gottes, der Gegenstände und Vorgänge um ihn.“

so können wir nicht glauben, dafs jugendliche Gemüter sich durch solche Darstellung gefesselt fühlen werden. Und lesen wir auf derselben Seite:

„Objektiv nennt man im Seelen- und Geistesleben den Inbegriff dessen, was dem Menschen vom Denken her, dem Gegenständlichen gemäfs, zum Bewufstsein kommt. Subjektiv nennt man den Inbegriff dessen, was dem Menschen vom Fühlen her, der Art seiner Seele gemäfs, zum Bewufstsein kommt.“ etc. etc.

so sind wir fest überzeugt, der Lehrer wird in Verlegenheit kommen, wie er diese Begriffsbestimmungen zum geistigen Eigentum seiner Schüler machen soll, um sie als Grundlage für die nachfolgenden Belehrungen zu verwerten. Wenn A. v. Humboldt gelegentlich sagt, „dafs das Erheben zu allgemeinen Ideeen ohne gründliche Kenntnis des Einzelnen völlig wertlos ist“, so spricht er damit einen wichtigen pädagogischen Grundsatz aus, der jedem einleuchten mufs, welcher beobachtet, dafs wir bei aller Förderung unserer Erkenntnis nie anders als vom Konkreten zum Abstrakten fortschreiten. Anschauungen und Vorstellungen, die ein Schriftsteller in seinem eigenen Kopfe zur Reife gebracht hat, den Schülern fix und fertig geben, das ist eine Unterrichtsmethode, mit der man heutzutage kein Glück mehr machen kann. Ein Schulbuch mufs so eingerichtet sein, dafs es sich in den Hauptpunkten seiner Darstellung dem Gange wie der Form des Unterrichts anschliefst, so dafs der Schüler sich allenfalls selbst daraus belehren kann.

Was wir eben von den allgemeinen Begriffen gesagt haben, das gilt zugleich von vielen der besonderen Begriffsbestimmungen. Man vergleiche beispielsweise die Definitionen von Epopöe (S. 16) und die Bemerkungen über lyrische Dichtungen (S. 125). So scharf und korrekt dieselben auch sein mögen, die Sprache, in welcher sie abgefafst sind, ist doch der Jugend teilweise so schwer verständlich, dafs der Lehrer sie jedenfalls erst in eine populäre umsetzen müfste. Aber auch eine solche Umsetzung wird immer noch nicht genügen, wenn dem Schüler nicht an einem der Beispiele klar gemacht wird, was die betreffende Begriffsbestimmung eigentlich sagen will. Wozu also immer erst „Collegium logicum, in welchem dem Schüler der Geist wohl dressiert und in spanische Stiefel eingeschnürt wird“; warum nicht auch in dem ihm übergebenen Buche die geistigen Anschauungen aus den Beispielen entwickeln? Warum erst in des Schülers Augen die Worte lesen „Mir wird von alledem so dumm, als gieng mir ein Mühlrad im Kopfe herum“? Ist der Lehrer genötigt die Sache umzukehren, so kann auch ein der Belehrung gewidmetes Buch denselben Weg einschlagen. Und da der Verf. nun selbst von seinen Beispielen sagt, sie sollen nicht nur bildend und veredelnd sondern auch belehrend wirken: warum denn den Schüler, dessen Mienen ihm sagen „Kann euch eben nicht ganz verstehn“ immer erst mit den Worten trösten „das wird nächstens schon besser gehn, wenn ihr lernt alles reduzieren und gehörig klassifizieren?“

Was die Zahl der angeführten Beispiele betrifft, so erklärt der Verf., dafs er sie nicht ihres interessanten Inhalts wegen sondern nur zur Feststellung des zu bestimmenden Begriffs aufgeführt hat; dafs er sich nirgend durch persönliche Vorliebe hat leiten lassen, sondern dafs er nur die Verfolgung eines bestimmten Zweckes im Auge gehabt hat. Ob der Jugend, die weit mehr durch Übung an guten Beispielen als durch scharf bestimmte Re-

geln lernt, hiermit besonders gedient sein wird, müssen wir bezweifeln. Der lebensvollen Phantasie von vornherein den Stempel dürrer Abstraktionen aufdrücken heifst die freien Gebilde der Kunst in das Prokrustesbett eines Systems einpferchen, für das sie nun einmal nicht geschaffen sind.

Kann man sich zu der Ansicht des Verf. bekennen, dann wird man es allerdings mit Freuden begrüfsen, dafs er jede Gattung mit einem oder mehreren recht treffenden Beispielen belegt und selbst die umfangreicheren, wie Epos, Drama, Roman etc. wenigstens insoweit zur Anschauung bringt, als er einiges wörtlich anführt, anderes nur dem Inhalte nach zusammenstellt, so dafs man von dem, was die Gattung wie den betreffenden Dichter besonders kennzeichnet, immerhin eine Vorstellung bekommt. Ob indessen eine Romanze, in welcher (S. 72) von einer Linde die Rede ist, „darunter zwei Verliebte safsen“ und wohlgewählte Proben aus Scheffels Eckehard (S. 115) in einem Schulbuche um der Feststellung eines Begriffs willen notwendig sind, das möchte doch wohl einigen pädagogischen Bedenken unterliegen.

Da dem Verf. bei seiner Arbeit das begriffliche Moment das leitende Prinzip ist, so verwahrt er sich auch von vornherein gegen jede Mischung von Zwecken. Gleichzeitig der Stilistik, der Metrik und der Litteraturgeschichte zu dienen ist nicht seine Absicht; das Buch soll nichts weiter leisten, als was der Titel verspricht. Nun hat aber der deutsche Unterricht eine Menge von Zwecken, deren z. B. Viehoff in dem Vorworte zu seinem Handbuch der deutschen Nationallitteratur nicht weniger als zwölf anführt. Ob nun irgend eine Schulanstalt fähig sein wird einem einzigen dieser Zwecke so viel Zeit und Mittel zu opfern, wie diese Mustersammlung es verlangt, das steht wohl kaum zu erwarten.

Sehen wir nun aber von der irrtümlichen Vorstellung ab, dafs das Werk, wie es hier vorliegt, als Schulbuch gebraucht werden könne, so hiefse es ein schweres Unrecht gegen den Verf. begehen, wenn wir es unterlassen wollten den aufserordentlichen Fleifs und die vielen Vorzüge anzuerkennen, welche seine Arbeit vor ähnlichen Büchern hat, die denselben Zweck verfolgen. Des Verf. gründliche Bekanntschaft mit dem Reichtum unserer Litteratur, die anziehenden Proben aus seiner Übersetzung der Eddalieder, in welcher die unserer Sprache zu gebote stehenden poetischen Mittel in so trefflicher Weise verwandt sind, die Heranziehung bedeutungsvoller, aber nur wenigen Kreisen bekannter Schätze, wie die von Kürnberger und Gregorovius, die mancherlei wertvollen Anmerkungen und Erläuterungen, denen man das Bestreben abfühlt den Leser in keiner Beziehung in Dunkel zu lassen, und endlich die löbliche Absicht der Zerfahrenheit und Verwilderung der Litteratur unserer Tage entgegenzuarbeiten — dies alles wird das Buch Lehrern, welche geneigt sind die Kräfte der Jugend mit Ernst in Anspruch zu nehmen, zu einer willkommenen Gabe machen. Unserm Ermessen nach ist das Ganze also allerdings kein Schulbuch, wohl aber ein treffliches Handbuch für den Lehrer der deutschen Sprache.

Berlin. L. Rudolph.

14. Leineweber, Heinr., *Poetische Blumenlese oder Grundlagen für den Unterricht in der Poetik und Litteraturgeschichte.* Trier 1882. H. Stephanus.

In Ermangelung einer Vorrede deutet der auf dem Titel befindliche

Zusatz „Ein Lese- und Bildungsbuch für mittlere und höhere Schulen, insbesondere für Seminare, Präparandenanstalten, Mittelschulen und höhere Töchterschulen“ darauf hin, dafs der Herausgeber bei seiner Arbeit vorwiegend die späteren Schuljahre im Auge gehabt hat; dennoch ist vieles darin enthalten, was man eigentlich nur dem kindlichen Alter anbieten kann. Bei einem Buche, das den Zwecken der Schule dienen soll, scheint es uns dringend geboten für die verschiedenen Lebensalter mehrere Stufen zu unterscheiden, innerhalb deren eine sachliche Einteilung nach Dichtungsarten immer noch möglich ist. Nimmt man, wie es hier geschehen, nur auf letztere Rücksicht, so kann es nicht ausbleiben, dafs der Leser Leichtes und Schweres, wie (S. 16) Kleists „gelähmten Kranich“ und Lessings Parabel von den drei Ringen, oder (S. 70) Chamissos „Riesenspielzeug“ und Rückerts „Barbarossa“ dicht neben einander findet. Mit diesem Übelstande wird der Lehrer bei dem Gebrauche des Buches zu kämpfen haben.

Wo es nötig erschien, hat der Verf. den Gedichten die Angabe der Quelle sowie geschichtliche und sachliche Anmerkungen beigefügt. Dafs dieselben den Lesern willkommen sein müssen, insofern sie geeignet sind das Verständnis der Dichtungen zu fördern, unterliegt keinem Zweifel; nur hätten wir ihnen im ganzen eine gewandtere Sprache gewünscht. Denn liest man z. B. (S. 374) in der „Würdigung“ von Schillers Glocke:

> „Dieses Meisterwerk des Dichters, woran er lange und mit besonderer Liebe gearbeitet, zeigt uns Schillers ganze ideale (?) Geistesrichtung, wie es in gleicher Weise kein anderes Gedicht von ihm (sic!) thut. Die Glocke hat eine ebenso einfache Komposition (!) als grofsartige Durchführung; sie bildet gleichsam ein lyrisches Drama. Den Körper des Gedichtes bilden die 10 Meistersprüche; der Geist wird diesem Körper eingegossen (!) durch die 9 Meisterbetrachtungen“ etc.

Wir überlassen es unsern Lesern einer Diktion, wie die mitgeteilte Probe, das entsprechende Epitheton ornans beizulegen, wollen indessen unsere Verwunderung über den Mut einer „Würdigung“ dieser Art wenigstens nicht zurückhalten.

Aufser den oben angedeuteten Anmerkungen fühlt sich der Verf. veranlafst jedem Gedichte noch eine Darlegung des Grundgedankens beizugeben. Wir würden es für ratsamer halten denselben gesprächsweise mit den Kindern zu entwickeln, so dafs sie sich dabei möglichst selbstthätig verhalten und allein herausfinden, welche Absicht den Dichter bei seiner Schöpfung geleitet hat. So wie die Grundgedanken hier stehen:

> „Wer für das Sehens- und Wissenswerte nicht Auge noch Ohr hat, der mag reisen, so oft und so weit er wolle, er wird dadurch nicht klüger und erfahrener.“ (S. 1, zu Hagedorn: der Kukuk und die Lerche).
>
> „Menschen, welche sich durch eigene Schuld etwas Nachteiliges bereitet haben, sehen es gern und legen es darauf an, dafs andere sich ähnliches (!) zuziehen, damit durch die Allgemeinheit des nämlichen Fehls die eigene Schande bedeckt werde.“ (S. 2, zu Hagedorn: der Fuchs ohne Schwanz).

werden des Verf. Schüler, besonders Präparanden und Seminaristen, gewifs bald in das Dichterwort einstimmen: „Ich bin des trocknen Tons nun satt.“ Ein Seminarlehrer sollte doch wissen, dafs die bezüglichen Fabeln viel besser für sich selbst reden als so schwerfällig einherschreitende Quintessenzen, die sich übrigens glücklicherweise keinem jugendlichen Gedächtnis einprägen werden. Auch die Angabe der Gliederung jedes einzelnen Gedichtes hätte der Verfasser sich füglich ersparen können. Uns erscheint es zweckmäfsiger, wenn den Schülern die Disposition eines Kunstwerkes infolge der mit ihnen angestellten Betrachtung zur Klarheit kommt, oder wenn sie zum Aufsuchen derselben veranlafst werden, was unter Umständen eine ganz angemessene häusliche Übung werden kann.

Was ferner die Anmerkungen betrifft, so entbehrt hier manches der nötigen Schärfe. So heifst es S. 16: „Worterklärung: Lotosblätter sind die Blätter der ägyptischen Seerose,“ was vielmehr eine sachliche Bemerkung ist. — S. 29 finden wir: „Jovis = Genitiv von Zeus,“ was Schülern, die aus einem Gymnasium oder Seminar übergetreten sind, gewifs ein mitleidiges Lächeln ablocken wird. — S. 35 ist bei den Bemerkungen über Schillers „Mädchen aus der Fremde“ von dem „Idealen die Rede, das mit seinen höheren Blumen und Früchten (sic!) beseligend in die Wirklichkeit des armen Erdenlebens eintritt.“ Die Schülerin einer höheren Töchterschule bekäme hier einen roten Strich mit dem Verwunderungszeichen (?!) — S. 55 lesen wir: „ein buntfarbiger Mosaik, bei dem wir“ etc., während doch allgemein die Mosaik gesagt wird. Doch genug der Beispiele! Hoffentlich werden die vorgesetzten Behörden ein wachsames Auge haben und dafür sorgen, dafs unserer Jugend, und ganz besonders den Seminaristen, korrektere Arbeiten in die Hände gegeben werden.

Auch in den Erklärungen und Erläuterungen haben wir so manches gefunden, was uns entschieden stutzig gemacht hat. Hätte der Verf. bei seinen Erläuterungen sich mehr an die Urteile unserer ersten Litteraturhistoriker gehalten, so würde er nicht auf Abwege gekommen sein; uns wenigstens erscheint er nicht als der Mann, der sich herausnehmen dürfte einen Lessing und einen Uhland zu meistern. Wie man Gedichte zu lesen und aufzufassen habe, gibt der Verf. übrigens durch die Aufnahme einiger Goetheschen Strophen selbst zu erkennen, die er (S. 34) so richtig kommentiert, dafs wir ihn nur auf seine eigenen Worte hinzuweisen und an die betreffenden Verse (G. Bd. 2, S. 208) selbst zu erinnern brauchen:

„Gedichte sind gemalte Fensterscheiben!
Sieht man vom Markt in die Kirche hinein,
Da ist alles dunkel und düster;
Und so siehts auch der Herr Philister:
Der mag denn wohl verdriefslich sein
Und lebenslang verdriefslich bleiben.

Kommt aber nur einmal herein!
Begrüfst die heilige Kapelle;

Da ists auf einmal farbig helle,
Geschicht' und Zierrat glänzt in Schnelle,
Bedeutend wirkt ein edler Schein;
Dies wird euch Kindern Gottes taugen,
Erbaut euch und ergetzt die Augen!"

Berlin. L. Rudolph.

15. Berger, H.: *Über die Wahl der Aufsatzthemata an Mittel- und höheren Töchterschulen.* Hamburg 1882, C. Boysen.

Von einem Ausspruche Wackernagels ausgehend, demzufolge das Amt des Sprachlehrers als ein königliches, hohepriesterliches zu betrachten ist (indem derselbe die Aufgabe hat den Menschen zu dem heranzubilden, wozu der Schöpfer ihn ausersehen), stellt der Verf. sich eine Aufgabe, die an sich nicht neu, aber doch bedeutungsvoll genug ist, um immer wieder in Erinnerung gebracht zu werden. Wie nämlich ein ganzes Volk sich nach und nach aus kindlichen Anschauungen heraus entwickelt und fortgebildet hat, so entwickelt und bildet sich auch die Seele des einzelnen Schülers; demgemäſs sollte die Auswahl der Themata zu deutschen Aufsätzen dem Gange, den die Geschichte litterarischer Erzeugnisse genommen hat, im groſsen und ganzen parallel gehen. Diesem Gedanken zufolge, aus welchem d. Verf. seine leitenden Grundsätze zu entwickeln verspricht, sieht der Leser der Ausführung erwartungsvoll entgegen, wird aber auch sogleich miſstrauisch, indem er sich klar macht, daſs eine so umfassende Aufgabe in einer nur 32 Seiten zählenden Broschüre wohl schwerlich zu bewältigen sein dürfte. Dieses Miſstrauen ist denn auch vollständig gerechtfertigt. Denn nach einem kurzen Überblick über die geschichtliche Entwickelung unseres Schulwesens und einigen zusammenhangslosen Bemerkungen über die Wichtigkeit des Unterrichts in der Muttersprache wird uns eine Darstellung geboten, in der verschiedene Autoren sich wörtlich wiederfinden, ohne daſs es Herrn B. einfällt sich durch Nennung der Namen oder durch Anführungszeichen der eigenen Autorschaft zu begeben. Besonders scheinen ihm meine Stilübungen gefallen zu haben, deren Gedanken (s. S. 16 unten, S. 18 u., S. 25 oben, S. 29—31 fast zwei volle Seiten) er sich mit einer Naivetät aneignet, die sich kaum erwarten läſst. Denn daſs Herr B. den in der Vorrede zu dem zweiten Teile meiner Stilübungen ausgesprochenen Gedanken: „Der deutsche Unterricht soll den übrigen Lehrgegenständen zwar dienen, aber nicht etwa, wie eine Magd ihrer Herrschaft, sondern eher wie ein Fürst seinem Staate dient" in nachstehendem Wortlaut aufnimmt: „Dein Unterricht soll allen übrigen Lehrgegenständen dienen. Ja, dienen soll er demselben, aber nicht wie die Magd der Herrschaft, sondern wie der Fürst dem Staate dient" kann mir allerdings nicht ganz gleichgiltig sein.

Und nicht nur das; Herr B. sieht sich sogar veranlaſst den in sein geistiges Besitztum übergegangenen Ausspruch sogleich zu benutzen, um daran die Bemerkung zu knüpfen, der Lehrer der deutschen Sprache sei als ein konstitutioneller Fürst und seine in den Realien unterrichtenden Kollegen als die Abgeordneten des wohlgeordneten Staates zu betrachten. Was doch aus einem Lehrer nicht alles werden kann!

Vermutlich hat Herr B. noch manchem anderen Autor ähnliche Überraschungen bereitet. Wenigstens läfst die höchst auffallende Ungleichheit des Stils hierauf schliefsen. Denn hat man diesen oder jenen aus gewandter Feder geflossenen Absatz gelesen, so folgen gleich hinterher einige so unbeholfene und nichtssagende Redensarten (man vergl. S. 9 u., 14 u. 16 m., 17, 18, 19, 22 u.), dafs jedem urteilsfähigen Leser sogleich ein Licht über die Art der Entstehung dieser Arbeit aufgeht. Möge Herr Berger sich klar machen, dafs die brauchbaren Gedanken pädagogischer Schriftsteller in deren Werken bereits hinlänglich geborgen sind und dafs es weder einer Wiederholung noch einer Entstellung derselben in solchen Broschüren bedarf, um sie der Nachwelt zu erhalten. Hätte der Verf. sich vorläufig mit dem Bewufstsein von der Erhabenheit seiner Aufgabe und mit dem stillen und geräuschlosen Streben nach einem hohen Ziele begnügt, so wäre er der Unannehmlichkeit überhoben gewesen auf die bekannte Fabel von dem Raben mit den Pfauenfedern hingewiesen zu werden.

Berlin. L. Rudolph.

16. Geerling: *Deutsche Metrik und Poetik.* Wiesbaden 1882, A. Gestewitz. 98 S.

Der Verf. geht mit recht von der Ansicht aus, dafs die ersten Elemente der Metrik sich schon in den unteren Schulklassen an die poetische Lektüre anzuschliefsen haben. So führt er uns in dem ersten Teile seines Leitfadens zunächst eine Reihe leichter Gedichte vor, die er dann metrisch erörtert; diese „Materialien“ hat er für Quarta und Tertia bestimmt, und mit der Auswahl und der Anordnung des Stoffes kann man im ganzen wohl zufrieden sein. Der zweite Abschnitt bespricht den Stoff in erweiterter und vertiefter Form; der zweite Teil behandelt in ähnlicher Weise die Poetik, soweit sie die Schule überhaupt angeht; auch hier sind passende Proben beigegeben, und so kann das Buch trotz mancher schweren Fehler im einzelnen dem Schüler wie dem Lehrer einigermafsen nützlich werden; empfohlen werden kann es aber leider nicht.

Von diesen Fehlern soll nun die Rede sein. S. 4 heifst es: „Die Fabel ist eine Erzählung, welche der Dichter zu dem Zwecke erfunden hat uns eine Lehre zu erteilen“. Diese Erklärung ist ungenau, ebenso wie S. 5 die Bemerkung: „Aesop, ein Grieche, der im 6. Jahrh. vor Christo lebte“. Ganz mifsverständlich heifst es S. 18: „Nächtlich am Busento lispeln bei Cosenza dumpfe Lieder. — Hier finden sich Cäsuren nach den Silben Bu und Co“. Ein Einschnitt kann doch nicht innerhalb eines Wortes fallen! Gleich nachher ist der Begriff der Cäsur ja auch richtiger erklärt. S. 21 ist die Allitteration, d. h. die vokalische, ganz falsch erörtert: die Verse „Er fafst den Knaben wohl in den Arm, Er fafst ihn sicher, er hält ihn warm“ werden als Beispiel aufgeführt! S. 26 mufste der Name nicht Walter sondern Walther geschrieben werden. Von der Nibelungenstrophe hat Herr G. wunderliche Begriffe; dafs er die Hebungen 3 + 3, 3 + 3, 3 + 3, 3 + 4 zählt (was doch sehr zu bestreiten ist), soll ihm nicht so verübelt werden wie die ungeheuerliche Bemerkung: „Die leichten Silben wurden nicht beachtet; so entstanden in den Zeilen Jamben, Trochäen, Anapäste und

Daktylen" (S. 33)!! Seine Kenntnis der alt- und mittelhochdeutschen Metrik scheint doch ziemlich unsicher zu sein; dafür zeugen auch die vielen Druckfehler*) in den Citaten. Warum hat er nicht Vilmars Metrik gelesen? So können wir uns aber auch nicht wundern, wenn er (S. 33—57) meint, dafs in dem Worte jungaron das g Träger der Allitteration sei. S. 40 heifst es: „Der Erlkönig ist das kleine, dem Kelche der Blume entstiegene Wesen mit furchtbarer, tödlicher Gewalt". Der unbesonnene Vater hat wohl seinen Knaben zu oft an einem freiligrathschen Blumenstraufse riechen lassen? S. 45 soll der sechste Fufs des daktylischen Hexameters auch ein „Jambus" sein dürfen!? Ebendaselbst soll auch den ersten Daktylus nach dem Einschnitte im Pentameter in einen Spondëus oder Trochäus zu verwandeln erlaubt sein? Wenn das Druckfehler sind (was wir hoffen wollen), so korrigiere Herr G. ein andermal besser. S. 57 soll „allein" mit „Arme" und „Abendberg" vokalische Allitteration bilden; das ist ebenso falsch wie die „Ähnlichkeit" des alten Nibelungenverses mit dem sechsfüfsigen Jambus. Herr G. scheint aber wirklich mittelhochdeutsche Nibelungenverse nicht skandieren zu können, denn die Vershälfte: „Des vater hiez Sigemunt" betont er so, dafs im Worte Sigemunt nur die letzte Silbe eine Hebung trägt. S. 66 heifst es: „Ursprünglich mag diese Langzeile 8 Hebungen besessen haben; da aber die erste Hälfte weiblich enden sollte [!?], so liefs man die vierte Hebung weg; der Gleichheit wegen [!] liefs man nun auch die vierte Hebung der zweiten Hälfte in der ersten, zweiten und dritten Verszeile weg und behielt sie nur in der vierten bei". Eine Kritik dieses köstlichen Satzes ist wohl nicht nötig.

Es ist Herrn G. dringend zu raten eine neue Auflage von argen Fehlern dieser Art sorgfältig zu reinigen.

Berlin. L. Freytag.

17. Kopp, W.: *Geschichte der griechischen Litteratur.* Dritte Auflage. Berlin 1882, J. Springer. XII, 330 S.

Die hier vorliegende dritte Auflage ist vom Oberlehrer Herrn Hubert-Posen „gänzlich umgearbeitet" worden. Vielleicht geht dieser Ausdruck zu weit: die prinzipielle Anlage des Buches ist geblieben, und der neue Bearbeiter hat nur das freilich bedeutende Verdienst der Vertiefung und sorgfältigeren Behandlung im einzelnen.

Das Buch ist speziell für höhere Lehranstalten bestimmt, und die Anlage ist ebenso wie die der Geschichte der römischen Litteratur von demselben Verfasser (vom Referenten im Jahrgang 1876 dieser Zeitschrift angezeigt) durchweg pädagogisch zweckmäfsig zu nennen; eine gelehrte Arbeit soll das Buch nicht sein. Die einzelnen Perioden und innerhalb derselben die verschiedenen Disziplinen und die einzelnen Autoren werden uns in knappen aber ausreichenden und klaren Zügen vorgeführt; besonders wichtige Proben werden uns in Übersetzungen geboten, und da die Darstellung, die das wichtige eingehend, das weniger bedeutende kurz vorführt, bis an das Ende des oströmischen Reiches fortgeführt ist, so gewinnt der Leser, der nicht gerade

*) Auch sonst fehlt es nicht an unangenehmen Druckfehlern. So S. 36 „Felsenhöhlen" statt „Fensterhöhlen"; ebendort wird durch „Begierde" statt „Begier" der Rhythmus zerrissen.

studieren will, ein völlig ausreichendes Bild, zumal der neue Bearbeiter unnütze Kritik meidet, vielleicht sogar hie und da zu vorsichtig verfährt. Speziell unsern Realschülern kann das auch äufserlich gut ausgestattete Buch bestens empfohlen werden.

Wenn das gereimte dem Aristoteles „frei nachgedichtete“ Gedicht auf die Tugend in einer neuen Auflage wegbleiben sollte, so wäre es kein Schade. Die freie Nachdichtung ist ziemlich hölzern; nicht einmal die Reime sind durchweg tadellos.

Berlin. L. Freytag.

18. Buschmann, J.: *Lessings Hamburgische Dramaturgie.* Für den Schulgebrauch eingerichtet und mit Erläuterungen versehen. Trier 1882, Fr. Lintz. VIII, 214 S.

Lessings für die litterarische Rettung unserer Nation bedeutendstes Werk für die Schule herauszugeben und zu erläutern ist ein verdienstvolles Unternehmen, und dafs der Herausgeber der Mann dazu war dies Unternehmen zum guten Ende zu führen, war keinem Zweifel unterworfen. So sind denn auch die Anmerkungen mit pädagogischem Takte ausgewählt und bearbeitet; der reifere Schüler wird geschickt zur Bereitung des Gerichtes angeleitet und befähigt, aber der Herausgeber hat sich gehütet ihm die fertige Speise vorzusetzen. Dies ist für Schulzwecke das einzig richtige Verfahren, das für den Zweck der höheren Wissenschaft oder der blofsen allgemeinen Bildung natürlich bedeutend modifiziert werden müfste. Die Einleitung ist knapp gehalten, reicht aber völlig aus; dasselbe gilt von dem Anhange, der zuerst die nötigsten biographischen Notizen über die in der Dramaturgie erwähnten Autoren enthält und zweitens in den „Fragen zur Vermittelung des Verständnisses und Aufgaben zur mündlichen oder schriftlichen Behandlung“ reichlich Gelegenheit für Aufsatz- und Vortragsthemata bietet.

Ob der geschätzte Herausgeber aber wohl gethan hat den eigentlichen Text im einzelnen hie und da zu kürzen oder auch zu ändern, ist eine Frage, die der Referent verneinen möchte. Einem Primaner (für den doch nur das Buch bestimmt sein kann) darf man schon etwas zumuten und zutrauen, und Herr B. thäte doch wohl gut für eine neue Auflage den unversehrten Text herzustellen. Dafs er dagegen die offizielle Orthographie durchgeführt hat, ist im Hinblick auf den Zweck der Ausgabe durchaus zu billigen und kann den Wert des Buches nur erhöhen.

Berlin. L. Freytag.

19. Buttmann, August: *Die Schicksalsidee in Schillers Braut von Messina und ihr innerer Zusammenhang mit der Geschichte der Menschheit.* XII, 128 S. Berlin 1882, R. Damköhler.

Das hier vorliegende Werk ist ein Seitenstück zu dem von uns früher [C.-O. 1882, S. 367] rühmend erwähnten Buche von Krafft „Schillers Braut von Messina“. Die beiden gleich trefflichen Bücher sind nichts weniger als Konkurrenzarbeiten: sie schliefsen einander nicht aus sondern ergänzen sich gegenseitig derart, dafs beide zusammen sozusagen ein vollendetes Ganzes bilden.

Buttmanns Arbeit zerfällt in 4 Teile: Der Chor der Alten, der Chor in der Braut von Messina, die Schicksalsidee der Alten und die Schicksalsidee in der Braut von Messina. Er zeigt uns die antike Auffassung vom Wesen und vom sittlichen Gehalte der Tragödie im allgemeinen und des Chors im besonderen, besonders wichtige und für die Beurteilung des letzteren unentbehrliche Stellen aus den Tragikern übersetzt vorführend und in ihrer Bedeutung begründend; er führt den Schillerschen Chor in seiner originellen, selbständigen Eigenart und seiner sittlichen Überlegenheit vor und verfährt ebenso inbezug auf die antike Schicksalsidee und die modern-christliche Vertiefung derselben bei Schiller. Wer das auf gediegener philosophisch-ästhetischer Grundlage aufgebaute Werk hat würdigen lernen, wird den populärsten Dichter unserer neueren Litteraturepoche aufs neue verehren lernen und dem Schlufsworte des Verfassers beistimmen: „So wird es denn ein Zeichen des Verlangens nach sittlichen Zuständen sein, wenn man auf dem Gebiete der Kunst nach Aufführungen von Stücken, wie die Braut von Messina ist, rufen wird, und nie wird das Stück ohne sittigende Wirkung über die Bühne gehen". Dasselbe gilt von der Götheschen Iphigenie, welche d. V. auch mit berechtigter Vorliebe öfter zur Vergleichung herangezogen hat.

Über ein paar Einzelheiten könnte man anderer Meinung sein: das gilt z. B. von der doch nicht ausreichend behandelten Erörterung über tragischen und religiösen Fluch und von der Stelle auf S. 58, wo es heifst: „wogegen uns Lessing in seinem Nathan wahrhaft dramatisch [!?] zwar nicht das Reich Gottes selbst aber das Werden [?] desselben auf Erden vor unser geistiges Auge gestellt hat". Wir müssen gestehen, dafs wir von diesem Eindruck des Lessingschen Nathan nicht das mindeste gemerkt haben. — Ein unangenehmer Gallizismus (oder Druckfehler?) findet sich S. 51: „Da Schiller seinem Chor rhythmische Bewegungen machen läfst".

Berlin. L. Freytag.

e) Geschichte und Geographie.

1. Weber, Georg, *Allgemeine Weltgeschichte.* Zweite Auflage, unter Mitwirkung von Fachgelehrten revidiert und überarbeitet. Erster Band: Geschichte des Morgenlandes. 854 S. Leipzig 1882. Wilhelm Engelmann. Zweiter Band: Geschichte des hellenischen Volkes. 939 S. Ebendas. 1882. Dritter Band: Römische Geschichte bis zu Ende der Republik und Geschichte der alexandrinisch-hellenischen Welt. 965 S. Ebendaselbst 1883.

Jede Weltgeschichte in dem hier gemeinten weitesten Sinne kann und darf sich naturgemäfs nicht auf die Kreise der Gelehrten und überhaupt der akademisch Gebildeten beschränken; sie mufs ihre Aufgabe darin suchen in einer Zeit, wo die Ansprüche des modernen Staatslebens sich von Jahr zu Jahr steigern und wo fast jedermann in irgend einer Weise sich an demselben beteiligen mufs, in höherem und geringerem Grade dem Einzelnen das Verständnis desselben zu vermitteln, und dazu ist historische Bildung unabweislich, falls nicht an die Stelle der Sache ein wesenloser Schein treten soll.

Darum ist aber auch die Aufgabe eines Universalhistorikers eine ebenso schwierige wie dankbare. Dafs derselbe ein Gelehrter im allgemeinen und speziell ein Historiker sein mufs, versteht sich von selbst; kein Ver-

ständiger aber wird von ihm erwarten und verlangen, dafs er die Gesamtgeschichte einer Nation, vollends diejenige aller Völker und Zeiten mit selbständiger, absoluter Forschung beherrsche. Aber das ist von ihm zu verlangen, dafs er wissenschaftliche Bildung und Takt genug besitze, um die richtigen Quellen zu benutzen und für sein Werk auszubeuten: wie grofs ist schon diese Aufgabe! Doch seine Aufgabe ist damit noch nicht erledigt: sein Werk mufs im höchsten Sinne des Wortes eine Kulturgeschichte sein, denn sein Leser will von ihm nicht etwa erfahren, wodurch sich die Schlachtordnung Friedrichs II. bei Leuthen von der des Epaminondas unterschied, sondern er will von ihm wissen, wie und weshalb der Werde- und Sterbeprozefs der Völker sich so oder so gestaltet hat und hat gestalten müssen; er will von ihm wissen, was dieses oder jenes Volk im Leben, in seiner Staatsverfassung, in seinen religiösen Begriffen, in der Litteratur und Kunst geleistet hat; wir verlangen von ihm, dafs er uns die anscheinenden Disharmonieen zur versöhnenden Harmonie auflöse. Und noch mehr: Da der Universalhistoriker für eine ganze Nation schreibt, so ist ihm in jeder Beziehung eine klare, besonnene Mäfsigung nicht etwa blofs zu empfehlen, sondern sie ist seine heilige Pflicht. Er soll nicht schreiben im Dienste und Solde einer religiösen oder politischen Partei, sondern er soll des guten alten terenzischen Spruches im Bewufstsein seiner schweren Verantwortlichkeit eingedenk bleiben: Homo sum, humani nil a me alienum puto.

Diesen Spruch hat der Verf. in der Vorrede zu der hier vorliegenden zweiten Auflage seines grofsen und grofs angelegten Werkes nicht nur citiert, sondern er ist ihm auch treu geblieben: das zeigt sich schon in seiner Einleitung „die Aufgabe der Weltgeschichte“, die wir am liebsten in extenso ausschreiben möchten, wenns nur gienge. So ist ihm denn vor allem die Religion das notwendigste, heiligste Moment im Völkerleben: „es ist nur Schein und Täuschung, wenn man dem Glauben Raum gibt, der Staat bedürfe der Religion nicht zu seinem Dasein und Bestehen ..... Die Religion ist jedoch nicht blofs Stütze und Fundament des Staates, sie trägt auch ihren hohen Zweck in sich ...... Der Beruf der Religion ist somit die Erhaltung einer ununterbrochenen Verbindung der Kreatur mit dem Schöpfer, der menschlichen Seele mit ihrem Urheber.“ Mit diesem Deismus mufs der Leser zufrieden sein: auch dies Bekenntnis ist schon viel, sehr viel in unserer Zeit.

In seinem ersten Bande behandelt der Verf. nach einander die Geschichte der Chinesen, der Ägyptier, der Inder, der Iranier, der semitischen Völker. Jedesmal führt er zunächst die wichtigeren Quellen an und behandelt dann die politische und Kulturgeschichte der einzelnen Völker, indem er erstens die landläufigen Traditionen nach ihrem Wert oder Unwert eingehend untersucht und dann besonnen die Resultate zieht. Das kulturhistorische Moment (die Religion, die Verfassung, Litteratur, Künste) überwiegt, zum Glück für den Leser und den Verfasser. Bis in die allerneueste Zeit hat d. V. die wissenschaftlichen Quellen verfolgt und benutzt, und die alten Fabeln, die z. B. inbezug auf die Geschichte der mesopotamischen Semiten immer noch nicht aus unsern gewöhnlichen Kompendien verschwinden wollen, hat auch er definitiv zu den Toten geworfen. Nur in

einer Beziehung hätte er seine Resultate vielleicht kühner ziehen dürfen. Dem Referenten, der die neuesten Quellen inbezug auf die Religion der Ägyptier, der Inder, der Iranier und der Semiten als Mythologe ebenfalls mit lebhaftem Interesse verfolgt hat, ist es völlig klar geworden, dafs der Urmonotheismus eine Thatsache und dafs der Polytheismus nichts ist als eine jüngere Entartung. Wie hat dem Herrn Verfasser, der doch dem religiösen Interesse nichts weniger als feindlich gegenübersteht, diese Beobachtung entgehen können?

Der zweite, die Geschichte der Griechen behandelnde Band gibt zunächst zweckmäfsigerweise eine Uebersicht über die benutzten Quellen; mit Festhaltung des schon im ersten Bande glücklich befolgten Planes führt er uns die geographischen und die wichtigsten topographischen Verhältnisse des Landes vor, und der Leser begleitet ihn dann durch die mythische Zeit und von da ab durch die ganze griechische Geschichte bis zum Untergange der nationalen Freiheit in der Schlacht bei Chäronea. Die Eigenart dieses Werkes besteht auch hier nicht blofs in der klaren, ruhigen Objektivität des Urteils sondern auch darin, dafs der Verfasser in aufserordentlich gelungener Weise zunächst die Quellen (je nach ihrer Bedeutung ausführlicher oder knapper) reden läfst und den wissenschaftlichen Wert sodann einer verständigen Kritik unterwirft, so dafs auch der nichtgelehrte Leser in der Lage ist sich ein gewissermafsen selbständiges Urteil zu bilden und so natürlich sich viel lebhafter interessiert fühlt, als es bei absoluter Hinnahme der Verba Magistri möglich wäre. Das kulturhistorische Moment ist auch hier durchaus in seine Rechte eingetreten, und bei der gründlichen Erörterung der griechischen Litteratur und Kunst wird gar mancher, dem ein historisches Interesse ferner liegt, gerade diesem Bande um so eher seine Neigung zuwenden, als der Verf. ihn durchaus damit verschont das Griechentum und die griechische Geschichte im Spiegel moderner Parteipolitik betrachten zu müssen. So hält sich denn der Verf. auch fern von der mafslosen Apotheose des Perikles z. B., wie sie heutzutage geradezu modisch geworden ist, und es fällt ihm nicht ein dem Leser begreiflich machen zu wollen, dafs Sokrates eigentlich mit Fug und Recht hingerichtet worden sei und Kleon eigentlich unsere Hochachtung verdiene. Andererseits wiederum enthält er sich einer übertriebenen Bewunderung der spartanischen Verfassung; kurz er weifs der Versuchung unsre modernen Parteien schon bei den Athenern und Spartanern zu finden und vom modernen konservativen oder liberalen Standpunkte aus die Geschichte der Hellenen zu beurteilen mit Glück und Geschick aus dem Wege zu gehen.

Wenn dieser Band (hoffentlich recht bald) eine neue Auflage erlebt, so würden wir dem Herrn Verfasser empfehlen inbezug auf die griechische Mythologie auch das geistvolle Lükensche Werk zu berücksichtigen. Die mythologische Wissenschaft ist heutzutage leider in eine gewisse Mifsachtung verfallen; Lüken aber gehört zu den Wenigen, welche die Disziplin beherrschen. Allerdings gehört er (wie der Referent) zu den entschiedenen Verfechtern des Urmonotheismus; man braucht diesen Standpunkt nicht zu teilen, sollte ihn aber nicht unberücksichtigt lassen.

So können wir es dem geschätzten Verfasser auch nicht als berechtigt

zugeben, wenn er das antike Schicksal als die den Göttern innewohnende „Rechtsidee“ auffafst; von einer Rechtsidee ist zumal bei den griechischen Göttern wahrlich wenig die Rede. Das Schicksal ist nichts anderes als der heidnisch verdunkelte Eine Gott, dessen Existenz unsern Vorfahren besser bewufst war als den sinnlichen Griechen. Lobend anerkennen müssen wir es aber, dafs d. V. jene Hypothese, welche die Entstehung des Gottesbegriffs und der Religion ausschliefslich auf Natursymbolik zurückführen möchte, von sich abweist.

Beim dritten Bande kam es wesentlich darauf an zwischen den stark divergierenden Ansichten der modernen Historiker das juste milieu zu finden. In der Art die römische Geschichte vorzuführen, d. h. in der Anlage des Werkes unterscheiden sich dieselben wenig; aber vor allem die Auffassung der bedeutsamsten Charaktere ist im höchsten Grade streitig. Doch auch hier scheint uns Weber das richtige getroffen zu haben. Indem er uns die Geschichte Roms (und mit recht danebenherlaufend die des untergehenden Hellenismus) derart vor Augen führt, dafs jenes charaktervolle und gemütslose Volk uns soweit menschlich und geistig näher geführt wird, als es möglich ist, wandelt er im allgemeinen die seit Niebuhr und Drumann ziemlich festliegenden Bahnen, die sicheren Resultate der Kritik annehmend, aber schwankende Hypothesen beiseite lassend. Der Hauptsache nach teilt er anscheinend den Standpunkt Mommsens, weifs aber dessen unangenehme Manier meist glücklich zu vermeiden: nur einmal ist uns der beliebte „Junker“ begegnet. Die Mommsensche Vergötterung Cäsars hätte er noch stark ermäfsigen dürfen; von dessen weichem Herzen zu reden ist wirklich grade so, als wollte man von dem zarten Gemüte des ersten Napoleon Rühmens machen. Angenehm aber ist es, dafs der Herr Verfasser doch nicht (nach Mommsens Art) aus Pompejus einen eitlen Unteroffizier und aus dem jüngeren Cato einen Hanswurst macht.

Es wäre dringend zu wünschen, dafs diese drei Bände (wo möglich in mehr als einem Fxemplare) in die Schülerbibliotheken zumal unserer Realschulen eine herzliche Aufnahme fänden.

Berlin. L. Freytag.

2. Bolm, August: *Geschichtslexikon.* I. Band: Tagebuch der Geschichte und Biographie über alle wichtigen Ereignisse der Persönlichkeiten für alle Tage des Jahres von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Unter Mitwirkung von Dr. H. Preifs & Dr. H. Tod hg. von A. Bolm. 85$^1/_4$ Bogen. Berlin. 1881. — II. Band: Handlexikon der Geschichte und Biographie. Historische und biographische Daten in alphabetischer Ordnung. Von Dr. N. Beeck. 28 Bogen. Berlin. 1881.

In unserer Zeit der Selbstverwaltung, des Parlamentarismus und der „allgemeinen Bildung“ steckt fast in jedem Menschen der Embryo eines Historikers: wir werden nicht blofs in der Schule sondern noch viel mehr in unserm öffentlichen oder doch wenigstens journalistischen Leben täglich überschüttet mit Daten, Notizen, Reminiscenzen und — Jubiläen, und es ist so weit gekommen, dafs die gewöhnlichen Kalender, ja selbst gewöhnliche Tageszeitungen diesen Dingen einen weiten Raum vorbehalten. Ist dies schon bei dem allergewöhnlichsten Zeitungsleser und Tagespolitiker der Fall, wie

vollends bei dem wissenschaftlich Gebildeten und derjenigen Klasse der Gelehrten, die nicht immer in der Lage sind sich auf ein Spezialfach zu beschränken! Oder wie kommt es sonst, daſs die Conversationslexika sich nachgerade in jedem Hause finden nnd daſs die Meyerschen Speziallexika gut abgesetzt werden? Man mag diese Erscheinuug, die unserem Jahrhunderte so recht eigen ist, prinzipiell beklagen oder bejubeln: vorhanden ist das Bedürfnis nach solchen Werken, und wenn rührige Verleger und Autoren demselben entgegenkommen, so thun sie nur, was ihre Pflicht ist.

Andererseits aber hat es an umfassenden Werken, die speziell der zuverlässigen Datierung aller wichtigen historischen Thatsachen und der Biographie der bedeutendsten Männer dienen, im groſsen und ganzen bisher gefehlt: die Vorläufer der hier vorliegenden Werke waren entweder unzuverlässig oder nach der einen oder anderen Seite unvollständig. Und noch ein Faktor kommt hinzu, die Unparteilichkeit, von der bei den gewöhnlichen Konversationslexicis (z. B. bei Meyer und Brockhaus) garnicht die Rede sein kann.

Das uns hier vorliegende Werk zerfällt in 2 Hauptteile. Der erste hat seinen Stoff kalendarisch geordnet: hier finden wir einerseits die wichtigen pragmatisch historischen Data scharf-präzis und doch vollständig, sodann die an ihre Geburts- resp. Sterbe-Data angeknüpften Biographieen der bedeutenderen Menschen: hier sind die wichtigsten Data ihres Lebens, ihre erheblichsten Werke mit den betreffenden Jahreszahlen und die über sie existierenden Quellenschriften sorgfältig bestimmt. Die Verfasser haben sich durchweg auf das materiell Thatsächliche beschränkt, aber es fehlt nichts Wichtiges. Die Unparteilichkeit ist streng festgehalten (welche Rara Avis in unserer Zeit!), und die schwierigsten Hilfsmittel sind aufgeboten, um das Werk im ganzen wie im einzelnen zur denkbar höchsten Zuverlässigkeit zu erheben.

Ist der erste Band stofflich nach den Kalendertagen geordnet, so hat sich der zweite nach der alphabetischen Ordnung gerichtet, gibt also ein vorzügliches Nachschlagebuch ab. Er verfolgt wesentlich praktische Zwecke und berücksichtigt auch die Dei Minorum Gentium, z. B. den Referenten, der sich zu seinem Erstaunen in diesem zweiten Bande erwähnt findet; „er kann aber nicht dafür“.

Der Wert der beiden Bände ist um so höher anzuschlagen und die Anschaffung des Gesamtwerkes ist speziell für Lehrerbibliotheken um so entschiedener zu empfehlen, je schwieriger die Aufgabe im einzelnen war. Der Referent will nur nebenbei darauf hinweisen, daſs er in dem Geschichtskalender einer bedeutenden Zeitung ungefähr ein Drittel der ihm zuverlässig bekannten Data als falsch erfand: das ist Nichts. Aber wie groſs, teilweise unüberwindlich waren die Schwierigkeiten sonst! Die Sterbe-, namentlich aber die Geburtsdata wichtiger Männer waren oft garnicht mit absoluter Sicherheit festzustellen: entweder hat eine Quelle eine andere und diese wieder eine andere in infinitum, oder die betreffenden Persönlichkeiten haben sich gegen die Sicherstellung ihrer Data selbst gesträubt, oder die Data waren überhaupt nicht mit Sicherheit festzustellen. Hier, dünkt mich, haben es viele Biographen früherer historischer Persönlichkeiten darin ver-

sehen, daſs sie die ehemalige Abweichung der Kalender nicht berücksichtigten; haben wir Protestanten in albernem No-Popery-Eifer uns doch anderthalb Jahrhunderte hindurch gegen die Annahme des gregorianischen Kalenders gesträubt!

Zum Lobe des trefflichen Doppelwerkes glaube ich genug gesagt zu haben; es ist für jeden wissenschaftlich Gebildeten, ja für jeden, der auch nur nach der allgemeinen Bildung unserer Zeit ringt, geradezu unentbehrlich. Um aber zu zeigen, wie sehr manche Data noch jetzt schwanken, will ich einige Data unseres Werkes mit der neuesten Auflage des Brockhausschen Conversationslexikons vergleichen und nur nebenbei erwähnen, daſs die Vollständigkeit des Bolmschen Buches jedes andere weit übertrifft.

Abeille, † 2 März 1838 (Brockh.), † 1832 (Bolm-Beeck).

Abeken, Chr. W. L. von, geb. 21. Nov. 1826 (Br.), geb. 26. Nov. 1826 (B.-B.)

Abelin, † zwischen 1634 u. 1637 (Br.), † 1636 (B.-B.)

Abilgaard, N. A., geb. 4. Sept. 1744 (Br.), geb. 4. Sept. 1744, u. A. 11. Sept. 1742 (B.-B.)

Abraham a Santa Clara, geb. 2. Juli 1644, † 1. Dez. 1709 (Br.), geb. 4. Juli 1644. † 3. Dez. 1709 (B.-B.)

Accursius, geb. um 1180, † um 1260 (Br.), geb. um 1182, † zwischen 1259—63 (B.-B.)

Achard, L. A. E., geb. 23. April 1814, † 25. März 1875 (Br.), geb. April 1814, † 24. März 1875 (B.-B.)

Agricola, Rud., geb. 1443 (Br.), geb. 1442 (B.-B.)

Es sind dies nur wenige als die ersten besten herangezogene Beispiele: sie dürften genügen, um die auſserordentlichen (in den Vorworten zu unserem Doppelwerke öfters drastisch belegten) Schwierigkeiten der Stoffbearbeitung und Stoffregulierung zu illustrieren.

Berlin. L. Freytag.

3. Dahn, E., *Lernbuch für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten.* Erste Abteilung: Alte Geschichte, 91 S. 1880. Zweite Abt.: Gesch. des Mittelalters, 202 S. 1880. Dritte Abt.: Neuere Gesch. 459 S. 1882. Braunschweig, H. Bruhn.

Bei der unübersehlich groſsen Zahl populärer und zum Teil vortrefflicher Hilfsbücher für den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen muſs, wie der Verf. des vorliegenden Lernbuchs selbst mit recht sagt, jedes neu hervortretende Werk durch irgendwelche Vorzüge sein Erscheinen rechtfertigen. Dessen sich bewuſst, ist Hr. Dahn auch unverkennbar redlich bestrebt gewesen solche Vorzüge seiner Arbeit zuzueignen. Aber es ist beim Streben allein nicht geblieben, sondern das nunmehr vollendet vorliegende Dahnsche Geschichtsbuch besitzt in der That Eigenschaften, die es vor vielen andern als eine in pädagogischer und didaktischer Beziehung nicht unbedeutende, vielmehr in mancher Hinsicht geradezu originale Leistung erscheinen lassen. Schon beim ersten Durchblättern derselben empfieng Referent diesen Eindruck. Das dem Schriftsteller Felix Dahn, einem Vetter des Verf., gewidmete Werk ist offenbar mit warmer Vorliebe für seinen Gegenstand gearbeitet,

beruht auf guten und fleifsigen Studien hervorragender gröfserer Geschichtswerke und anderer verwandte Gebiete behandelnder Werke der Neuzeit, verrät anerkennenswerte Beherrschung des Materials und ist aus reiflichem Nachdenken und vielseitiger praktischer Erfahrung heraus geboren, was seiner Brauchbarkeit für die Zwecke der Schule zu gute gekommen ist. Ganz eigentümlich und von der gewöhnlichen Art geschichtlicher Lehrbücher abweichend ist schon die äufsere Behandlung des Stoffs und des Drucks. Denn das historische Material wird nicht in kurz zusammengedrängter, fortlaufender Erzählung in Form eines Compendiums der Universalgeschichte in nuce geboten, aber auch nicht in der Weise des bekannten, mit recht geschätzten Auszugs aus der alten, mittleren und neueren Geschichte von Plötz, welcher namentlich in der Behandlung des Altertums auch einen etwas gelehrten Anstrich hat, noch weniger in der Form blofs tabellenartiger Zusammenstellung. Dahn zerlegt vielmehr den gesamten, unter Paragraphen gebrachten, Altertum, Mittelalter und Neuzeit umfassenden historischen Stoff durch Absätze mit Anwendung von Ziffern und Buchstaben in Hauptrubriken und Unterabteilungen und disponiert sowohl die genetisch entwickelnden Partieen wie die biographischen ganz in der Weise, wie es in stilistischen Lehrbüchern mit Thematen für deutsche Aufsätze zu geschehen pflegt. Durch kleineren oder gröfseren Druck in Cursiv- oder Fettschrift sind dabei die Punkte, auf die es bei der geschichtlichen Betrachtung einer Persönlichkeit oder eines Ereignisses hauptsächlich ankommt oder die als das Resultat einer ganzen Entwicklung anzusehen sind, vor den minder wichtigen ausgezeichnet, so dafs Anfang, Höhepunkt und Ziel irgend einer geschichtlichen Erscheinung und Thatsache sofort auch fürs Auge erkennbar übersichtlich hervortritt. Es liegt auf der Hand, dafs die in solcher typographischer Ausstattung gebotene schematische Anordnung (welche nur bei gründlicher Kenntnis und grofser geistiger Durchdringung des Stoffs in befriedigender Weise so möglich war) das tiefere Geschichtsverständnis bedeutend unterstützen und zugleich die Aneignung und das Festhalten des Wichtigsten durch das Gedächtnis für jeden, der sich des Buches bedient, in hohem Mafse erleichtern mufs. Dem in der angegebenen Weise sorgfältig bearbeiteten und klar und im ganzen zutreffend gegliederten Stoff ist ferner auch noch am Schlusse der drei Hauptabteilungen (des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit) ein nach bestimmten Gesichtspunkten geordneter Anhang, unter dem Titel: „Gesamtrepetition“ hinzugefügt worden, der sehr zweckmäfsig genannt werden mufs, weil er dem Benutzer des Buchs nahelegt sich selbst Rechenschaft darüber zu geben, wie er das Vorausgehende aufgefafst und verstanden, selbst zu prüfen, in wie weit er sich den Inhalt desselben angeeignet habe. Diese appendices führen nämlich zuerst eine Reihe von wichtigen Jahreszahlen, zu denen das dazu gehörende Ereignis, sodann eine Reihe von Namen und Thatsachen auf, zu denen vom Schüler die dazu passende Zahl zu suchen ist; sie fordern ferner von ihm die Erklärung einer Menge historischer Begriffe und Ausdrücke, meist auf die religiösen und staatlichen Einrichtungen, die künstlerischen und wissenschaftlichen Leistungen der betreffenden Epoche bezüglich, heben weiterhin die Persönlichkeiten und Begebenheiten hervor, die zu Vergleichungen auffordern, und verlangen

die Angabe des tertium comparationis, oder sie stellen noch andere „verschiedene Fragen und Aufgaben“ und zählen zuletzt solche geschichtlichen Themata auf, die zur Behandlung in „Vorträgen und Aufsätzen“ sich eignen. Das alles kann nur dazu beitragen die Nutzbarkeit des Buchs und das Interesse an der Beschäftigung mit Geschichte namentlich bei der sich desselben bedienenden Jugend zu erhöhen. Was dasselbe in unsern Augen aber noch ganz besonders wertvoll und der Empfehlung würdig macht, ist der Umstand, dafs der Verf. bei allem Wertlegen auf Kenntnis der äufsern Thatsachen und der Chronologie durch das ganze Werk hindurch sein Hauptaugenmerk auf die Entwicklung des tiefen ursächlichen Grundes und Zusammenhangs der Ereignisse und der aus ihnen hervorgehenden Wirkungen und Folgen richtet und dadurch einer wahrhaft pragmatischen Geschichtsauffassung, im Gegensatz zu der rein äufserlich gedächtnismäfsigen Aneignung, Vorschub leistet, ferner dafs er überall auf geschichtliche Analogieen hinweist und dadurch sowohl zu denkender Vergleichung ähnlicher Erscheinungen in verschiedenen Zeitaltern anregt als auch die Betrachtung der Geschichte als eines einheitlichen, zusammenhangenden Ganzen fördert, und dafs er endlich in gerechter Würdigung der Forderungen der Gegenwart neben dem biographischen auch das kulturgeschichtliche Moment gebührend berücksichtigt. Der Hinweis auf auch für den Schüler leicht erreichbare Versinnlichungsmittel zur Belebung des Verständnisses in dieser Hinsicht, z. B. auf kunst- und kulturgeschichtliche illustrierte Werke, Abbildungen und Gemälde, einschlagende Dichtungen u. s. w. ist dabei mit besonderem Dank zu begrüfsen. Als recht praktisch müssen wir ferner die vielen in den Text aufgenommenen, den bezüglichen Abschnitten vorangestellten genealogischen Tafeln bezeichnen und es aufserdem billigen, dafs historische Erscheinungen, die in ihrer Entwicklung einen längeren Zeitraum umfassen und in manchen Geschichtsbüchern oft getrennt und zersplittert an verschiedenen Orten behandelt werden, übersichtlich unter einen Gesichtspunkt gebracht, in einem und mehreren auf einander folgenden §§ mit andern gleichartigen Ereignissen zusammengestellt zur Darstellung kommen. Es sei beispielsweise hier nur (II, § 39—41) an die Bauern-, Städte- und Rittereinungen des Mittelalters erinnert, an (II, § 48) die Entwicklung der Verfassung in England und Frankreich, an (III, § 3—5) die Erfindungen und Entdeckungen und ihre Folgen, an (§ 5—7) die Renaissance, an (III, § 69) Katharina II. und die polnischen Teilungen u. a. m. Gestützt auf alle diese Umstände sind wir überzeugt, dafs sich mit Zugrundelegung des Dahnschen Lernbuchs ein recht gediegenes, bildendes Geschichtswissen erzielen läfst, wenn es von tüchtigen Lehrern benutzt wird, welche das im Buche gebotene wohlgefügte Gerippe in ansprechender Weise mit Fleisch und Blut zu überziehen verstehen, und von Schülern, die den Dahnschen Text, über den sie den Lehrer schon mündlich referieren hörten, ihren häuslichen Repetitionen zugrunde legen. Recht förderlich kann es in diesem Fall auch für letztere werden, als Anleitung zu Übungen im freien, gewandten und logisch-klaren Vortrag, da es ja überall nur den Gedankengang und die notwendig inbetracht zu ziehenden Thatsachen klar disponiert vorführt, dem Schüler aber selbst überläfst dem Vorzutragenden selbständig

die ihm zusagende, seiner Individualität entsprechende Form zu geben. Ganz besonders aber möchten wir das Buch solchen empfehlen, die, schon bekannt mit dem thatsächlichen Geschichtsmaterial, sich zu einem Geschichtsexamen irgend welcher Art vorbereiten und manche Partieen tiefer und in ihrem innern Zusammenhang erfassen möchten. Ihnen wird es auch als nützliches Nachschlagebuch zur Orientierung erspriefsliche Dienste leisten.

Haben wir uns im allgemeinen bis dahin durchaus anerkennend über das vorliegende Buch aussprechen müssen, so können wir doch auch nicht umhin einzelnes hervorzuheben, was uns bei Musterung des Inhalts Bedenken erregt hat oder mangelhaft erscheint und bei einer hoffentlich bald zu erwartenden neuen Auflage Berücksichtigung erfahren könnte. Dafs ein Buch in einer so eigenartigen neuen Form bei seinem ersten Ausgang nicht vollkommen sein kann, liegt auf der Hand und ist ja auch dem Verf. selbst nicht verborgen. Um kleinliche Nörgeleien handelt es sich dabei garnicht.

Vor allem erhob sich bei Prüfung des Inhalts und der Ausdehnung der einzelnen Abteilungen für den Verf. die Frage: für welche Oberklassen höherer Lehranstalten ist das so fleifsige und treffliche Buch, das nach ausdrücklicher Erklärung des Verf. die Bestimmung hat den Schülern in die Hand gegeben und dem Unterricht zugrunde gelegt zu werden, eigentlich zu verwenden? Der Verf. antwortet in dieser Beziehung: „für alle Schulen, welche in einer oberen Klasse der alten Geschichte ein Jahr widmen", und er hält das für Realschulen und verwandte Anstalten genügend. Die Gymnasien hat er demnach im Ernste wohl gar nicht im Auge gehabt. Und in der That scheint uns das „Lernbuch" mit seiner ersten Abteilung für diese Anstalten, wenn man die ganze Art des Gymnasialunterrichts ins Auge fafst, am wenigsten zu passen. Aber auch in dem Organismus der Realschulen will uns der erste Teil nicht recht verwendbar vorkommen. In welcher Klasse soll er da dem Unterricht zu grunde gelegt werden? Denken wir hauptsächlich an den vierjährigen Kursus für Sekunda und Prima in unseren Realschulen I. O.? Oder hat der Verf. nur an Realschulen II. O. gedacht? Wie dem auch sei, für die Realschulen der erstern Art erscheint uns, wenn unsere Zeit ja auch mit recht eine gröfsere Berücksichtigung der neueren und neusten Geschichte verlangt, der Umfang, in dem von Dahn die Geschichte des Altertums geboten wird, die ja mit nur ganz dürftiger Aufzählung der altorientalischen Völker und Ägyptier die Hauptthatsachen der griech. und römischen Geschichte umfafst, keineswegs ausreichend. Da den Realschulen die Lektüre antik-klassischer Schriftsteller im Original in ganz anderer Weise abgeht als den Gymnasien, so mufs dem Geschichtsunterricht in diesen Schulen unseres Erachtens ganz besonders die Aufgabe zufallen die Kenntnis des antiken Lebens den Schülern nach verschiedenen Seiten hin zu vermitteln, und es darf deshalb nach unserem Dafürhalten doch damit nicht so summarisch verfahren werden, als es mit Zugrundelegung von Dahns Lehrbuch geschehen müfste. Wie dürftig ist z. B. I, S. 34 der § 23, welcher in 16 Zeilen von dem Resultat des Alexanderzuges und dem Schicksal des makedonischen Weltreichs (den Diadochenkämpfen) handelt! Und für wie unzulänglich für Schüler der genannten Anstalten mufs doch auch (I, S. 81, § 53) das erklärt werden, was auf

kaum 2 Seiten von den Nachfolgern des Augustus und einigen Thatsachen der röm. Kaisergeschichte berichtet wird! Ist letztere ja gewifs auch nur in den allgemeinsten Zügen zu behandeln, so ist die Erörterung über Constantin den Grofsen in 5 Zeilen um der epochemachenden, die Römerwelt auflösenden und neue Zustände herbeiführenden Bedeutung des Christentums willen mehr als ungenügend, besonders wenn an die ausführliche Darlegung späterer mittelalterlich-christlicher Thatsachen und Institutionen und besonders an die Persönlichkeiten und Kämpfe der Reformationszeit in den beiden übrigen Teilen gedacht wird. Ein Lehrer, der sich des Dahnschen Buchs bedienen würde, hätte hier gar mancherlei hinzuzusetzen, und mit Rücksicht darauf erscheint uns gerade die erste, schon 1878 erschienene Abteilung des Werks auch als die am wenigsten gelungene und nach der stofflichen Seite hin allzusehr zu kurz gekommen, während dagegen der 2. und noch mehr der 3. Teil, welche beide wir für die Oberklassen von Gymnasien und Realschulen recht brauchbar erachten, hier und da recht erhebliche Kürzungen vertragen könnte. Manche Partieen dieser Abteilungen werden einfach aus Mangel an Zeit in der von Dahn beliebten Ausdehnung, so sehr die treffliche und anziehende Disposition des Stoffs auch dazu verleiten möchte, nicht traktiert werden können. Und dabei ist ja noch ganz aufser Acht gelassen, dafs die neueren Lehrpläne für die Realgymnasien eine wenn auch kurze Behandlung der neuesten Geschichte von 1815—1871 verlangen, für die ja Dahns Buch ebenfalls nur sehr dürftige Hinweisungen und Andeutungen gibt. Wir möchten daher sehr wünschen dafs bei einem neuen Ausgang desselben ins Publikum Modifikationen nach den angedeuteten Richtungen hin, einerseits Erweiterung andererseits Beschränkung des Stoffs zur Erzielung eines angemesseneren Gleichmafses, eintreten möchten.

Doch auch einiges andere möchten wir hier noch notieren, was uns beim Durchgehen des Buchs aufgefallen ist. I, S. 8 erscheint uns im Hinblick auf I, S. 24 die Litteraturangabe einesteils zu dürftig anderenteils überflüssig. II, S. 11 ist unter den ältern germanischen Sprachen die „angelsächsische“ nicht erwähnt. II, S. 38 erschiene es uns passend, dafs wenn auch nicht aus der Geschichte Genuas und Savoyens doch wenigstens aus der Geschichte der einst so bedeutenden Republik Venedig das Wichtigste kurz erwähnt worden wäre, wie es bezüglich des Herzogtums Mailand geschieht. II. S. 62 vermissen wir bei dem so wichtigen Vertrag von Verdun die Jahreszahl 843 u. II, S. 160 das Jahr der Begründung der Habsburgischen Hausmacht. III, S. 26 sollte dem Namen des Platonikers Georgios Gemistos doch auch Plethon hinzugefügt sein, und III, S. 72 hätte wol auch die Zeit der Dauer des tridentinischen Concils und noch einiges Nähere über Ignatius Loyola angegeben werden können. III, S. 78 ist bei der Stammtafel des Hauses Bourbon blofs auf den Connetable Karl v. Bourbon († 1527) zurückgegangen. Es hätte da doch auf Robert von Clermont, Sohn Ludwigs IX., des Heiligen, Gemahl der Beatrix von Bourbon, als Stammvater hingedeutet werden sollen. III, S. 88 hätte der neue König von Holland, der ehemalige Erbstatthalter Wilhelm V., in Folge des Wiener Congresses 1815 als Wilhelm I. aufgeführt werden sollen. III, S. 112 hätten wir gern eine kurze Bemerkung darüber gesehen, warum in Münster und Osnabrück getrennt verhandelt wurde. III,

S. 328 sollte auf der Stammtafel des Hauses Bonaparte bei Erwähnung der Schwester Napoleons I., Elise, doch auch der Name ihres Gemahls, des Fürsten Bacciochi, nicht fehlen, um so mehr, als er bei den Namen der übrigen Schwestern ihm zugefügt ist.

Warum liebt ferner d. Verf. II S. 40ff, so augenscheinlich die Form Chlodowech statt des allgemein üblichen Chlodwig—Ludwig? die Formen Hluduwîc, Hludwîg und Chlodowîch latinisiert Chlodoveus u. a.) sind uns bekannt, aber nicht die angegebene. Warum schreibt Dahn II, S. 184 Johanna Dark statt Johanna d'Arc [oder Darc, Red.] und II, S. 55, 60, 65 wiederholt Crépi statt Crespy? Das sind doch wohl nicht augenscheinliche Druckfehler, wie I, S. 8 Xutos und Aechanos statt Xuthos und Achäos, oder III. S. 68 Jokob statt Jakob und III, S. 422 Guilay statt Giulay, besonders da sonst das Buch hinsichtlich der Korrektheit des Drucks zu loben ist.

Mit dem Ref. möchte ferner wohl mancher Benutzer des Buchs auch wünschen, daſs II, S. 17ff. die dort aufgeführten Dichter, Künstler etc. in gleichförmiger Weise entweder alle mit ihren Vor- und Geschlechtsnamen oder übereinstimmend mit letzteren allein aufgeführt wären. Warum neben Francesco Petrarca bloſs Boccaccio, neben Raffaele Santi, Tiziano Vicellio, Anton van Dyck, Claude Gelée gen. Lorrain u. a. bloſs Brunellesco, Correggio, Murillo, Rubens oder Ptolomäus, Galilei, Newton, Gauſs, Macchiavelli, Guicciardini, Savonarola etc. neben Nikolaus Köpernik, Johann Kepler, Tycho de Brahe, Hugo Grotius, Walter Raleigh u. s. w.? Ebenso hätte gewiſs auch inbezug auf Angabe unbekannterer Örtlichkeiten gleichmäſsiger, insbesondere aber auch freigebiger verfahren werden können. Geschichtsbücher für die Jugend dürften in diesem Stück meistens viel mehr bieten, als es gewöhnlich der Fall ist, und die Rücksicht auf Raumersparnis sollte dabei nicht allzu sehr maſsgebend sein. Wenn bei dem aus dem Anfang des 30jährigen Krieges bekannten Orten Braunau (bei Glatz) und Klostergrab (bei Teplitz) eine nähere Angabe gemacht wird, warum sollte der Schüler z. B. nicht auch erfahren, wo er Heristall und Mersen zu suchen habe? Daneben würde auch die Bezeichnung der Aussprache bei schwierigeren und entlegneren Namen ganz wertvoll sein.

Auf eine Wendung möchten wir schlieſslich noch aufmerksam machen, die uns nicht zusagt, so gut und gedrungen im allgemeinen auch der Ausdruck ist, dessen sich d. Verf. bedient. III, S. 65 wird von Karl V. gesagt: „er zieht sich in das Kloster San Juste (Justo?) zurück und behält von der Politik so viel, wie ihm Vergnügen und keine Anstrengung macht.“

Alle diese kleinen Ausstellungen, zum Teil subjektiver Natur, die sich noch vermehren lieſsen, hindern uns indessen nicht das Dahnsche Geschichtsbuch Lehrer- und Schülerkreisen recht warm zu empfehlen. Möchte es um der oben hervorgehobenen Vorzüge willen recht weite Verbreitung erfahren!

Gieſsen. O. Bindewald.

4. Mayr, Emil: *Wandkarte der Balkanhalbinsel.* Maſsstab 1 : 1,000,000. Miltenberg a/M., F. Halbig.

Die Verlagshandlung, die im Begriffe ist einen Cyklus von 10 Wand-

karten herauszugeben, bietet hier diejenige der Balkanhalbinsel. Aufser der hier vorliegenden sind noch diejenige der Pirenäenhalbinsel und Frankreichs bereits fertig gestellt.

Die für uns infrage kommende Karte der Balkanhalbinsel zeigt uns das Bild der unteren Donaustaaten, der Türkei und Griechenlands in den von 1878—1882 festgesetzten Grenzen. Zeichnung, Färbung und Umrisse heben sich scharf ab, durchweg ist zwischen dem Zuviel und Zuwenig die richtige Mitte gehalten, und der Verf. hat es verstanden sein Werk den pädagogischen Zwecken dienstbar zu machen, ohne eine sorgfältige Ausnutzung der Fortschritte in der wissenschaftlichen Erforschung der Halbinsel je vermissen zu lassen. Für eine neue Auflage wäre es vielleicht (aus rein praktisch-pädagogischen Rücksichten) ratsam die Hauptgebirgszüge noch etwas schärfer hervortreten zu lassen und die Grenze der sog. „autonomen Provinz Ostrumelien" nicht blofs durch Punkte sondern lieber geradezu durch Farbe zu markieren.

In Bayern ist diese Karte vom Ministerium amtlich empfohlen, und diese Empfehlung ist wohlverdient.

Berlin. L. Freytag.

5. Behrendsen, Otto: *Schul-Wandkarte der Balkanhalbinsel.* Mafsstab 1:925,000. Hildesheim, J. Gude.

Eine Vergleichung der Mayrschen Karte mit derjenigen von Behrendsen zeigt, dafs es keine Konkurrenzarbeiten sind. Denn diese letztere berücksichtigt prinzipiell nur Schulzwecke, und sie schliefst zugleich das politische Element aus, denn sie enthält sich jeglicher Markierung der Ländergrenzen. Sie ist fast ausschliefslich eine oro-hydrographische, aber in dieser Beschränkung eine ganz vortreffliche Arbeit. Der Verf. ist offenbar Schulmann, und als solcher weifs er, dafs (wenigstens in den überfüllten Klassen der Grofsstädte) in der Regel für zwei Drittel der Schüler die gewöhnlichen Wandkarten wertlos sind, da sie durch ihre Detailüberladung die Blicke der Fernsitzenden verwirren. Die Karte zeigt uns das Terrain in drei Farbenstufen: die Ebenen von 0—200 Meter sind grün, die Landschaften zwischen 200 und 500 zeigen einen weifslich grauen Ton (der sich aber von dem matten Graublau des Meeres genügend abhebt); was höher ist, weist eine hellockergelbe Färbung auf; die eigentlichen Gebirge treten in tiefem Dunkel hervor, und so gewinnt der Schüler auf den ersten Blick eine völlig sichere Übersicht. Von den Flüssen sind nur die wichtigeren berücksichtigt, und ebenso ist es mit den Städten, deren bedeutsamste Namen (wie auch die erheblichsten Berggipfel) meist nur mit ihren Anfangsbuchstaben bezeichnet sind. Die wenig zahlreichen Landseeen zeigen dieselbe Farbe wie das Meer: bei ihnen wäre wohl ein kräftiges Blau am Platze gewesen. Kurz, die Karte ist für Schulzwecke entschieden zu empfehlen; wer die politischen Grenzen vermifst, wird dieselben leicht nachtragen, ohne dafs dadurch die Karte an ihrer übersichtlichen Klarheit erheblich verlöre.

Berlin. L. Freytag.

6. Hölzel. *Geographische Charakterbilder für Schule und Haus.* Lieferung 4 und 5. Wien 1882, 1883. Eduard Hölzel.

Die vierte Lieferung des verdienstvollen Werkes enthält 3 Bilder: es sind „Der Vesuv“ (nach einem Gemälde von C. Hasch-Wien), „Der Glockner mit dem Pasterzgletscher“ (dgl. nach Hasch), „Das Nilthal und die Katarakte bei Assuan“ (nach photographischer Aufnahme); der begleitende Text (mit drei Orientierungskarten) ist teils von F. Simony teils von J. Chavanne bearbeitet. Die fünfte Lieferung bietet: „Das Säulenkap auf Kronprinz-Rudolfs-Land“ (nach einer Naturaufnahme von J. v. Payer gemalt von C. Hasch), „Die Düne und das Felseneiland Helgoland“ (Naturaufnahme von J. Hoffmann — Wien) und „Tropenurwald im Tieflande am Amazonas“ (Naturaufnahme von B. Wiegandt — München), und den dazu gehörigen Text (mit 2 Orientierungskarten) haben G. C. Laube und J. Chavanne bearbeitet.

Über die Textbearbeitung brauchen wir ein Wort der Empfehlung nicht erst hinzuzufügen; der Leser ist hier „in den besten Händen“. Die Bilder ihrerseits sind wiederum Musterstücke des Öldrucks, die jedem Zimmer zur Zierde gereichen würden; für die Schulen, jedenfalls für die höheren, sind sie zu einem Bedürfnisse geworden, welches ein Lehrer der Geographie höchst ungern unbefriedigt sähe. Wer einmal ein solches Bild mit in den Unterricht genommen und gesehen hat, wie das Verständnis und das Interesse der Schüler im Anschauen der Objekte wuchs, die ihnen bis dahin ziemlich gleichgiltig gewesen waren, wird es nicht begreifen können, warum so viele Schulbibliotheken auf die Beschaffung des trefflichen Werkes verzichten. Es ist zu bedauern, dafs ein Verleger, der in der Hoffnung auf das Interesse der Berufenen ein erhebliches Kapital an die Durchführung eines wirklich gediegenen und würdigen Unternehmens setzt, sich enttäuscht sehen mufs. Mögen diese Worte an geeigneter Stelle den wünschenswerten Wiederhall finden!

Da der Verleger im Interesse der künstlerischen Ausstattung seiner Bilder sich veranlafst sah vom fünften Hefte ab mehr Farbensteine zu verwenden, so hat er eine Preiserhöhung eintreten lassen müssen dergestalt, dafs der Subskriptionspreis 6 Mark pro Blatt, einzeln aber 8 Mark betragen wird. Das Aufspannen berechnet der Verleger nach dem bis jetzt giltigen Modus. Selbstverständlich werden die bisher subskribierten Exemplare zu den alten Preisen geliefert.

Für die nächsten Lieferungen befinden sich in Vorbereitung: Hafen von Nagasaki; Thalsperre bei Kronburg im Oberinnthal; Eine Mangroveküste in Venezuela; die Adelsberger Grotte; Die Donau bei Wien; Weckelsdorfer Felspartieen; Die Schneekoppe; das Stettiner Haff (Doppelbild); der Tafelberg bei der Kapstadt. Eine Reihe von Begriffsbildern: Steilküste-Klippen-Brandung (Insel Staffa), Steppe (Puszta), Krater (Vesuv), Meerenge (Strafse von Gibraltar), Karstgebiet (Bocche di Cattaro) wird die erste Serie abschliefsen. Ob es zu einer zweiten kommt, wird von dem Erfolge der ersten abhangen, und es ist also im Interesse des geographischen Unterrichts dringend zu wünschen, dafs die betreffenden Herren Kollegen ihre Direktoren und ihre Bibliotheksverwalter für schleunige Subskription gewinnen.

Berlin. L. Freytag.

7. Janssen, Johannes: *Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters.* Erste Lieferung. Freiburg i. B. 1883. Herder.

Bei dem Aufsehen, welches das (jetzt in Lieferungen neu erscheinende) Janssensche Geschichtswerk erregt hat, und bei der Heftigkeit, mit welcher die Gegner vom Universitätsgelehrten herab bis auf den gewöhnlichen Journalisten gegen das Werk protestieren, lohnt es sich wohl der Mühe dasselbe mit dem von Tacitus so nachdrücklich empfohlenen, freilich nicht befolgten „Sine ira et studio“ des näheren anzusehen, und darum gehen wir auch von unserm Prinzip ab, Lieferungswerke erst nach ihrem Abschlusse zu besprechen.

Aus dem Vorworte geht hervor, dafs der Verf. sein Werk als das Resultat seiner wissenschaftlichen Forschungen dem allgemein gebildeten Publikum zugänglich machen will: „mein Bemühen ist die geschichtliche Wahrheit, so gut ich sie aus den Quellen erkennen kann, einfach darzulegen; von irgend einer andern Tendenz weifs ich mich frei.“

Der erste Band behandelt „Die allgemeinen Zustände des deutschen Volkes beim Ausgang des Mittelalters“ und erörtert in 4 Büchern den Volksunterricht und die Wissenschaft, (die Verbreitung der Buchdruckerkunst, die niederen Schulen und die religiöse Unterweisung des Volkes, die gelehrten Mittelschulen und den älteren deutschen Humanismus, die Universitäten und anderen Kulturstätten), Kunst und Volksleben (Baukunst, Bildnerei und Malerei, Holzschnitt und Kupferstich, das Volksleben im Lichte der bildenden Kunst, die Musik, die Volkspoesie, Zeit- und Sittengedichte, die Prosa und weltliche Volkslektüre), die Volkswirthschaft (das landwirtschaftliche Arbeitsleben, Handel und Kapitalwirtschaft,), das römisch-deutsche Reich und dessen Stellung nach aufsen (Verfassung und Recht, Einführung eines fremden Rechtes, auswärtige Verhältnisse und Reichseinigungsversuche unter Maximilian I., Gebaren des Fürstentums bei der neuen Königswahl, Rückblick und Übergang). Diesen Entwurf mufs man durchaus als verständig anerkennen: die gesonderte Behandlung der politischen und Kulturgeschichte empfiehlt sich durchaus.

Es folgt nun auf 18 Seiten eine Aufzählung der Titel der vom Verf. benutzten Quellen: er beweist dadurch und durch die vielen Anmerkungen, dafs er des wissenschaftlichen Rüstzeugs vollkommen Meister ist.

Der Rest des uns vorliegenden ersten Heftes (64 Seiten) reicht bis in den dritten Abschnitt („die gelehrten Mittelschulen etc.“), und wenn d. R. danach ein vorläufiges Urteil fällen soll, so ist es dieses. An dem wissenschaftlichen Werte des Buches ist nicht zu zweifeln; der Verf. steht durchaus auf dem Boden des positiven Christentums; in politischer Beziehung ist er unabhängig konservativ; er ist nichts weniger als ein Verehrer des durch die Einführung des römischen Rechts geförderten fürstlichen Absolutismus und Despotismus. Seine Eigenschaft als spezifisch katholischer Schrifsteller kann man nur indirekt daraus entnehmen, dafs er bemüht ist die bedeutenden Leistungen vieler Geistlichen auf dem Gebiete der Pädagogik ins richtige Licht zu stellen; irgend eine Wendung aber, die den Ref. als einen Ange-

hörigen der protestantischen Kirche hätte verletzen können, hat der Letztere nicht gefunden. So kann der Eindruck dieses ersten Heftes auf denjenigen Leser, der dem Christentum gläubig angehört, nur günstig sein. Das weitere wird sich finden, wenn uns die ferneren Hefte zuhanden kommen.

Berlin. L. Freytag.

f. Französisch.

1. Hupe. Heinr.: *Französisches Vokabular unter Berücksichtigung der Etymologie und Phraseologie auf der Basis der Lehrbücher von K. Plötz.* Rostock, 1882. Werther.

Von dem Grundsatze ausgehend, dafs der Gebrauch gröfserer Wörterbücher für unsere Schuljugend umständlich und zeitraubend ist, sind die Verfasser verschiedener Lehrbücher schon seit längerer Zeit bestrebt ihre Schüler möglichst schnell in den Besitz eines angemessenen Vokabelschatzes zu bringen. Durch Auswendiglernen von Wörtern, welche Vorstellungen bezeichnen, die sachlich zusammengehören, wie die Teile des menschlichen Körpers, die Geräte eines Zimmers, die Erscheinungen am Himmel u. dgl. m. hat man dies Ziel zu erreichen gesucht. Aber durch solche systematische Anordnung nach Begriffeu wurde nur eine Art Ballast in den Köpfen aufgehäuft, der schwer zu behalten war und dem Lehrer wenig Gelegenheit bot ihn in schriftlichen Arbeiten zu verwerten. Höchstens hätte man ihn zu Sprechübungen benutzen können, die sich indessen immer erst bei einiger Bekanntschaft mit der Sprache in wirklich erfolgreicher Weise anstellen lassen.

Andere Autoren giengen von dem Grundsatze aus nur solche Wörter auswendig lernen zu lassen, die sogleich in Sätzen angewendet werden konnten: ein Verfahren, das gewifs anerkennenswert ist, nur dafs bei dem Vokabellernen an sich zu viel Ungleichartiges neben einander vorkommt, das sich ohne einen gewissen Mechanismus dem Gedächtnis nicht einprägen läfst und nur durch die Aussicht auf nützliche Verwendung einen Wert erhält.

Diesen Versuchen gegenüber schlägt der Verfasser ein neues Verfahren ein, indem er dem Schüler ein Vokabelbuch in die Hand gibt, in welchem vorwiegend solche Wörter neben einander auftreten, die sprachlich zusammen gehören. Es ist wohl keine Frage, dafs dem jugendlichen Geiste, wenn ihm Wörter wie canna, la canne, le canon, le canal, oder jour, journée, toujours, aujourd'hui, journal gleichzeitig entgegen gebracht werden, eine Ahnung von einem gewissen inneren Zusammenhange der bezeichneten Vorstellungen aufgehen mufs und dafs durch solche Anordnung dem Gedächtnis nicht nur eine sichere Stütze geboten sondern auch, ohne gerade Etymologie zu treiben, ein wissenschaftliches Interesse wenigstens angebahnt wird. Soll die Stütze, wie der Verfasser selbst sagt, wesentlich von dem französischen (nur ausnahmsweise von einem fremden) Wortbilde ausgehen, so wäre es allerdings zweckmäfsig gewesen sich auf Beispiele wie die vorher angeführten zu beschränken; bei Wörtern wie agir, acte, activité, neben denen wir auch cacher, cachet, cachot und essayer, essai finden, dürfte dem Schüler das Verwandschaftsverhältnis wohl nicht sogleich bemerkbar sein. So viel aber steht jedenfalls fest, dafs bei solcher Anordnung das Auswendiglernen nicht mehr

ein toter Mechanismus bleibt, sondern dafs Verstand und Phantasie in Anspruch genommen, der Schüler zum Nachdenken und Überlegen aufgefordert, mit einem Wort, seiner Neigung zur Selbstthätigkeit ein entsprechendes Material dargeboten wird.

Wie aber denkt sich der Verfasser nun die praktische Ausführung der von ihm aufgestellten Idee? Sein Vokabular ist alphabetisch geordnet, und in dieser Reihenfolge können die Wörter doch nicht gelernt werden. Das ist nun auch wohl nicht seine Meinung, aber er spricht sich nur andeutungsweise darüber aus. Da er sich nämlich auf solche Vokabeln beschränkt, die in der Elementar- und Schulgrammatik von Ploetz zur Anwendung kommen, so setzt er wohl voraus, dafs ein erstes Memorieren behufs nachfolgender Benutzung vorangegangen sei und dafs sein Vokabular nur in solchen Fällen zur Hand genommen werden soll, wo sich der Schüler zum Nachschlagen veranlafst sieht. Durch gröfseren und kleineren Druck sind die bei Ploetz häufiger auftretenden Vokabeln von den weniger gebrauchten unterschieden, aufserdem aber auch bekanntere phraseologische Wendungen hinzugefügt.

Dafs eine Arbeit wie die vorliegende sich vermehren und verbessern läfst, ist selbstverständlich. So wird man bei cendre das weltbekannte cendrillon, bei chrétien, la chrétienté vermissen. Die Wörter classe, clef, climat, dent, glace u. v. a. hätten leicht durch Zusätze vermehrt werden können; ein Ausdruck wie soyez simples comme les colombes wäre gewifs willkommen gewesen; le croissant hätte bei croître wohl nicht fehlen dürfen; le soleil donne dans la chambre, faire grâce, faire sa paix, passer un gué, le chant du grillon, l'enfant prodigue dürften einer Hinzufügung gewifs wert sein, auch wenn sie bei Ploetz nicht vorkommen. So viel indessen steht fest, dafs die Benutzung eines solchen Vokabulars dem Schüler neben dem, was er gerade braucht, auch manchen interessanten und lohnenden Seitenblick eröffnet. Vielleicht ist der Vorgang des Verfassers auch eine Mahnung für andere pädagogische Schriftsteller bei der Abfassung fremdsprachlicher Lehrbücher seinem Beispiele zu folgen. Mündlich verfährt ja wohl jeder Lehrer in ähnlicher Weise; dem Schüler mufs man aber auch durch unmittelbare Anschauung zu Hilfe kommen.

Berlin. L. Rudolph.

2. Lion, C. Th., *Xavier de Maistre's „Voyage autour de ma chambre" und „Expédition nocturne autour de ma chambre"*. Mit Erläuterungen und einem Wörterbuche für den Schul- und Privatunterricht. Leipzig, Baumgärtner 156 S.

Dieses nicht unbekannte Buch, auch eine Art Stillleben enthaltend, wenn man so sagen darf, gibt in seinem Inhalte der Jugend, die ja (beispielsweise) an der Sammlung des Stoffes bei Abfassung deutscher Aufsätze meist so sehr ermüdet, und allen denen, die Talent zur Langenweile haben, den gewifs interessanten Beweis, dafs in nächster Nähe eines jeden Menschen die sonst unbedeutendsten und durch die Gewohnheit des Umgangs mit ihnen übersehenen Dinge reichliche Materie zur Betrachtung und sprachlichen Verwendung bieten. Dazu ist die Sprache fliefsend, die Gedanken frisch und spannend, und besonders ist das Werkchen auch zum Schulgebrauch durch die bequeme Einteilung in kleine Kapitel sehr zweckmäfsig eingerichtet.

Namentlich empfiehlt sich das Buch auch durch die gehaltvollen und doch kurzen Anmerkungen und Erklärungen an rein grammatisch und sonst sprachlich schwierigen Stellen.

Forbach. Stühlen.

3. Witte, J., *Abrisse der frz. Etymologie. Programmarbeit.* Wolfenbüttel 1883.

Das Programm des herzogl. Gymnasiums zu Wolfenbüttel für das Schuljahr von Ostern 1882 bis Ostern 1883 enthält auf 20 Seiten einen „Abriſs der französischen Etymologie für den Standpunkt der oberen Gymnasialklassen" von J. Witte. Dieser Abriſs ist eine sehr brauchbare, übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten Erscheinungen aus dem Gebiete der franz. Laut- und Flexionslehre, und der Gymnasiast, welcher von beidem das weiſs, was in diesem Werkchen enthalten ist, dürfte vorbereitet genug sein, um späterhin selbständig sich an ein eingehenderes wissenschaftliches Studium des Französischen machen zu können.

Am Schluſs seines Abrisses bringt der Verfasser noch eine neue Etymologie von aller. Er weist die Ableitungen aus ambulare, ambitare, adnare und aditare zurück und nimmt eine dem verb. intrare, entrer entsprechende Ableitung von inde: indare an. Wenn auch dieser Etym. für das Franz. keine lautliche Schwierigkeit im Wege steht, so haben wir doch auch zu sehen, ob die andern romanischen Sprachen diese Ableitung zulassen, und dies wagt der Verfasser nicht zu entscheiden, da die Verwandlung des i in a in diesen Sprachen äuſserst selten ist.

Berlin. W. Lange.

4. Westenhoeffer: *Die Regeln der französischen Aussprache.* 2. Aufl. Mühlhausen i. E. 1882. W. Bufleb. 32 S.

Wie wenig der Verf. berufen ist Regeln über die französische Aussprache zu geben, zeigt er schon auf der ersten Seite, wo er den Laut des ç ebensowohl als den des z mit s bezeichnet! Zwar legt er S. 5 dem ç den „Laut eines scharfen s" bei, aber S. 24 behauptet er, „x lautet wie s" in six, dix, soixante, und S. 25 gibt er die Aussprache von „Auxerre — Aucère osähr" an. Was für eine Konfusion inbezug auf eine so wichtige elementare Regel! Da klingt das Motto der Schrift: „Quod jam non dubiis poteris cognoscere signis" wie reine Ironie! — Ebenso verwirrend ist das S. 18 über H Gesagte. Zunächst heiſst es: „H wird im Französischen nie ausgesprochen"; nachher: „Entspricht der Buchstabe dem spiritus asper, so wird er nicht so scharf wie dieser gehört, doch verschwindet er nicht ganz in der Aussprache"; endlich: „Am besten wird übrigens der Schüler den Unterschied zwischen H muet und H aspiré dem Munde des Lehrers selbst ablauschen; doch ein Laut H, wie wir ihn im Deutschen haben, besteht nicht im Französischen". Weitere Ungeheuerlichkeiten sind: S. 13 „ail und aille lauten wie ajl oder agl; eil und eille lauten wie äjl" u. s. w. — S. 14. „aim, ain lauten wie än, ähnlich wie in Gänse". (!!) — „In monsieur lautet on wie ein kurzes ö: monsieur — mössiö". (!!) — In andern Fällen sind die Regeln unzureichend. So heiſst es S. 8 „e wird nicht gehört in aboiement." Und wie verhält es sich mit remerciement, gaieté u. a.? Mätzner sagt: „In den

Wörtern, in welchen einem vollen Vokale oder Diphthonge ein e folgt, dient es lediglich dazu, den vorigen Vokal austönen zu lassen, und kann für vollkommen verstummt gelten." — S. 9 „u ou in équation". Ploetz führt in S. 32 des Elementarbuches le quadrupède, quadruple, l'équateur, un in-quarto auf. S. 15 „c vor a, o, u und am Ende eines Wortes lautet wie k". Und vor Konsonanten? — S. 24 „T lautet in vingt-six, vingt-sept etc." Und nicht in vingt-deux, vingt-trois etc.? — Aufserdem findet sich S. 20 die veraltete Orthographie la faulx die Sense, S. 21Le croup die Gruppe (!) u. S. 12 der Satz: „La wird aber a abgestrichen vor l'ouïe". —

Wir Deutsche lieben es uns über Schnitzer, welche unsere westlichen Nachbarn gelegentlich in unserer Sprache begehen, mit einem Gefühl selbstgefälliger Sicherheit lustig zu machen, als könne uns dergleichen nie begegnen; welches Urteil ist wohl ein Franzose zu fällen berechtigt, wenn er in einem Buche, das zum Zwecke des Unterrichts geschrieben ist und eine zweite, verbesserte Auflage erlebt hat, seine Sprache in so fahrlässiger Weise gemifshandelt findet?

Dessau. Strien.

5. Breymann, Hermann: *Die Lehre vom französischen Verb auf Grundlagen der historischen Grammatik.* München und Leipzig 1882, Oldenbourg. 136 S.

In der Einleitung dieser Schrift („Der neusprachliche Unterricht") tritt der Herr Verf. in Gegensatz zu der bekannten Broschüre Ashers (Über den Unterricht in den neueren Sprachen etc. 1881), dem er die Tendenz vorwirft den neusprachlichen Unterricht „in bonnenartiger, rein empirischer Weise erteilen lassen" zu wollen. Ich meinerseits glaube nicht, dafs man einen solchen Vorwurf aus dieser Schrift Ashers begründen kann. Herr Asher eifert gegen die einseitige Betonung der älteren Sprachstufen des Französischen und Englischen im Universitäts-Studium. Darin hat er recht. Es ist gewifs im Interesse des Schulunterrichts zu bedauern, dafs wir statt der dringend notwendigen Lehrstühle für Neufranzösisch und Neuenglisch fast nur solche für Altfranzösisch und Altenglisch erhalten haben. Darin stehen wir neueren Philologen nun wieder einmal hinter den klassischen höchst unglücklich zurück, welche ihre philologischen Studien in denjenigen Sprachen betreiben, die sie später einmal in der Schule lehren sollen, ohne dafs ihnen darum die Möglichkeit sprachhistorischer Studien benommen wäre. Herr Dr. Asher sucht ferner nachzuweisen, dafs die Folgen dieses Mifsstandes für den Schulunterricht sehr ungünstige sein müssen, indem die Kandidaten vorzugsweise mit solchen Kenntnissen ausgerüstet werden, die für den Schulunterricht immer nur von untergeordnetem Belang sein können. Sie kommen so nur zu leicht in die Lage, oder besser in die Verlegenheit, den Schwerpunkt ihres Unterrichts auf die historische Entwickelung der Sprachen zu legen und ihm damit jede formal bildende Kraft zu rauben. Denn Sprachgeschichte kann den jugendlichen Geist nur verwirren, nicht entwickeln: „Die historische Grammatik gehört nicht in die Schule", so sagt Prof. Breymann selbst. Und er stellt sich sogar vollkommen auf den Standpunkt

Ashers, wenn er „das auf unsern Schulen zu erstrebende Ziel in der möglichst vollkommenen schriftlichen und mündlichen Beherrschung der fremden Sprache erblickt“.

Wo ist denn hier eigentlich der Gegensatz? möchte man ausrufen. — Auf den ersten Blick ist er allerdings nicht zu erkennen, er ist aber doch vorhanden. Er liegt in dem verschiedenen Werte, welches den sprachgeschichtlichen Kenntnissen für den Unterricht beigelegt wird.

Herr Prof. Breymann glaubt, dafs die bisherigen geringen Erfolge des französischen Unterrichts jenen älteren Lehrern schuldzugeben seien, die verhältnismäfsig wenig altfranzösische und altenglische Kollegien gehört haben; er hofft eine durchgreifende Besserung von jüngeren Lehrkräften, die solche Kollegien fast ausschliefslich gehört haben. Weifs er nicht, dafs jene älteren Lehrer nicht Sprachmeister sondern Philologen waren, die Beweise von ihrer philologischen Bildung geben mufsten? — Oder war es in Bayern anders? — Weifs er nicht, dafs jene älteren Lehrer das ganze Gebiet der neufranzösischen und neuenglischen Philologie, das ganze Fundament des heutigen neusprachlichen Unterrichtes geschaffen haben? Hinsichtlich ihrer Befähigung für den neusprachlichen Schulunterricht stehen die heutigen Kandidaten auf derselben Stufe der Kenntnis oder der Unkenntnis wie die früheren. Das Studium der in der Schule zu lehrenden modernen Sprachen wird heute ebenso dem Privatfleifs der Einzelnen überlassen, wie es früher geschah.*) Andererseits wird es unter den älteren Lehrern nicht viele geben, welche die kleine Mühe gescheut haben werden das für den französischen Unterricht allerdings erforderliche sprachhistorische Wissen nachzuholen.

Wenn Herr Prof. Breymann sich mit Bezug auf die heutigen Kandidaten so hoffnungsvoll ausspricht, so kennt er die wunde Stelle des neusprachlichen Unterrichts nicht, welche die heutige Universitätsbildung, anstatt sie zu heilen, mit einem altfränkischen Mäntelchen zu verdecken bestrebt ist. — Man kann in einer Sprache nur insoweit wissenschaftlich, formal bildend unterrichten, als man ihre Gesetze erkannt hat. Die Gesetze der neufranzösischen und neuenglischen Sprache sind aber vor der Hand nur zum Teil erforscht. Das beweist jede neu erscheinende tüchtige Grammatik, die über gewisse grammatische Gebiete ein vollkommen neues Licht verbreitet, z. B. Lücking; das beweist jede grammatische Spezial-Untersuchung, z. B. die, von Verron über neuenglische Satzstellung, die eine Reihe alter grammatischer Glaubenssätze über den Haufen geworfen hat. Im Englischen liegt die Sache so arg, dafs der Sprachgebrauch Shaksperes durch Abbot und Al. Schmidt viel fester begründet ist, als der neuenglische. Der neusprachliche Unterricht wird erst dann zur Blüte gelangen, wenn die Herren Dozenten selbst ihre Schüler von den sprachhistorischen Studien fort auf die Erforschung der heutigen französischen und englischen Sprache als auf ihre eigentliche Lebensaufgabe hinweisen, wenn gerade sie auf den Universitäten hierfür Veranstaltungen treffen werden. —

*) Vergl. die Verzeichnisse der Universitätsvorlesungen über neufranzösische und neuenglische Sprache; die über Shakspere, Molière etc. gehören nicht hierher.

Wenn ein Buch geschrieben wird, welches die Darstellung des französischen Verbums „auf Grundlage der historischen Grammatik“ zumal für „lateinlose Realschulen“ zum Gegenstande hat, so wird die Schulbrauchbarkeit desselben von dem Geschick abhangen, mit welchem der Verf. die Grundlage verborgen gehalten hat. Wenn es darauf ankommt die französische Formenlehre in einer Methode zu behandeln, die zugleich formal bildend und den Resultaten der historischen Forschung nicht widersprechend ist, so beruht die Schwierigkeit einer solchen Methode darin, dafs die historische Grammatik niemals selbst in den Unterricht gezogen werden darf; denn sie ist nicht formal bildend.*) Für das Verbum ist es das Wesentliche, die Entwickelung sämtlicher Formen aus einem Stamm heraus deutlich zu machen; und hier darf man es nicht so genau nehmen, wenn einzelne von den Ableitungsformen sich historisch nicht nachweisen lassen, zumal uns ja Jahrhunderte in der Entwickelungsgeschichte des Romanischen ganz unbekannt sind. So war der Verf. berechtigt die Form plaign-re als die Urform von plain-d-re hinzustellen, obgleich sie sich im Afrz. nicht findet; dagegen erscheint dieser Stamm im Inf. des italienischen Verbums. Inkonsequenz aber ist es und Erschwerung der Lernaufgabe, wenn er die Inf. faire und plaire nicht aus fais-re, plais-re, sondern aus einem besonderen Stamme plai- und fai- ableiten lassen will, weil eben diese Formen nirgends vorkommen; der Zischlaut findet sich in den Infinitiven anderer romanischer Sprachen und sogar in der afrz. Nebenform plaisir. Wenn er es ferner mit recht verwirft, die Endungen des Prés. von aimer genau der historischen Wahrheit gemäfs zu geben aime-, aime-s, aime-, aimo-ns, aime-z, aime-nt, sondern die Darstellung aim-**e**, aim-**es**, aim-**e**, aim-ons, aim-ez, aim-**ent** vorzieht, so hätte auch keine Nötigung vorgelegen das i von béni (benedict-) als Teil des Stammes zu bezeichnen. Wenn das Passé von taire durch Stamm-Verkürzung und zwar etwas kompliziert (St. tais- verkürzter St. t-, Perfekt-St. tu-, Passé tu-s) erklärt wird, so wird es den Schülern schwer begreiflich zu machen sein, weshalb in fi-s der Stamm fais- nicht verkürzt gedacht werden soll**). Überhaupt finde ich die formale Wirksamkeit der Darstellung durch die Mannigfaltigkeit der aufgestellten Stämme erschwert; und es ist ebenso ermüdend für den Schüler wie der historischen Wahrheit widersprechend, wenn er den Stamm aus dem Infinitiv erst entwickeln soll; der Stamm mufs ihm vielmehr als der eigentliche Verbal-Embryo gegeben werden. Form-Entwickelungen wie: pouvoir, afrz. poder, poder-ai, podr-ei, pourrai; voir, afrz. vedeir, vedeir-ai, vedr-ai, verr-ai etc. dürften für Schüler kaum nutzbringend sein. Die Form asseient ist nach der Ac. nicht korrekt, widerspricht auch dem 7. Lautgesetz (pg. 67).

Der Mechanismus der 19 Lautgesetze, welche mit ihren Ausnahmen und drei Schreibregeln 11 Seiten einnehmen, ist für Schulen immer noch zu verwickelt. Darunter ist das 11. Lautgesetz im 3. bereits enthalten, das 17. („Der einer betonten Silbe vorhergehende Vokal fällt aus“ etc.) unbrauchbar. —

---

*) Ich kann mich hier selbstverständlich nicht in die Erörterung dieser für den Sprachunterricht äufserst wichtigen Frage einlassen. Ich verweise auf einen in einem der nächsten Hefte erscheinenden Aufsatz: „Sprachwissenschaft oder Sprachwissen?“

**) Wir wählen hier nur einzelne Beispiele aus einer Reihe gleichartiger Fälle aus.

Die Terminologie ist nicht durchweg empfehlenswert: das Passé heifst im Aktiv „Historisches Perfekt", im Passiv „Perfekt Präteritum", daneben gibt es ein „Perfekt" (j'ai aimé) und ein „Perfekt des Futurs" (j'aurai aimé). Wenn wir ein „Präsent, Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt des Futurs" (aimerai, aimerais; aurai aimé, aurais aimé) unterscheiden wollen, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn uns die Schüler gelegentlich einmal mit den neuerfundenen Zeiten eines „Präsens des Imperfekt", oder „Perfekt des Plusquamperfekt" überraschen. Hinsichtlich der Terminologie wie der Einteilung der Verben verweise ich auf den Aufsatz im Februarheft dieser Zeitschrift „Das frz. Verbum in der Klasse." Die Einteilung in schwache, starke und unvollständige Verben ist einerseits für die Schüler verwirrend, andererseits fehlt ihr das streng logische Einleitungs-Prinzip. Wenn der starke Charakter eines Verbums, ganz abweichend von dem deutschen Begriff, in der Stammbetontheit des Passé gesehen werden soll, so mufs es ihnen im höchsten Grade widerspruchsvoll erscheinen, wenn sie auch Verba mit endungsbetontem Passé (mourus, valus etc.) für starke halten sollen. Wendungen wie „dafs sie in jeder anderen Hinsicht das Gepräge der starken Flexion tragen, dafs ihnen vor allem das wesentliche Merkmal der schwachen Flexion: der ableitende Vokal avi, evi, ivi fehle", können sie wenig befriedigen.

Diese Ausstellungen war ich hinsichtlich des Schulgebrauches des Buches genötigt zu machen, da der Herr Verf. nicht näher bezeichnet hat, was darin für Schüler, was für Lehrer berechnet ist, sondern nur im allgemeinen angibt, dafs es „zunächst nicht für Schüler berechnet" sei. Wenn wir das Buch hingegen einfach als wissenschaftliche Leistung betrachten, so mufs unser Urteil ein äufserst günstiges sein: die Darstellung ist ebenso übersichtlich im grofsen wie exakt und klar im einzelnen; Regeln, die wir erst studieren müssen, ehe wir sie verstehen, kommen darin nicht vor, mit wenigen Ausnahmen können sie vielmehr dem jüngeren Lehrer als Muster eines mathematisch knappen, scharfen Ausdrucks dienen; die typographische Verbildlichung der Verbal-Entwickelung ist vortrefflich. So können wir das Buch zum Studium nur angelegentlichst empfehlen.

Barmen-Rittershausen. H. Isaac.

g) Englisch.

1. Lüders, C. F., *Evangeline* by St. W. Longfellow. Mit Anmerkungen. Dritte Auflage. Hamburg 1882. Meifsner. 60 S. 8.

Die Frage, ob dies Gedicht überhaupt als Schullektüre zu empfehlen, sei nur in wenigen Worten berührt. Dafür spricht der menschlich anmutende Stoff wie auch im ganzen die Darstellung. Namentlich im ersten Teil hat der Dichter seinen deutschen Vorbildern mit Erfolg nachgeeifert. Dem zweiten, der sich über einen zu langen Zeitraum erstreckt, fehlt es an epischer Einheit; so ist hier auch der epische Ton weniger gut getroffen. Leider hat aber Longfellow als Versmafs den Hexameter gewählt. Ob die englische Sprache keine bessere Leistung auf diesem Gebiet gestattet, mag dahin gestellt bleiben. Longfellow steht metrisch noch etwa auf dem Stand-

punkt Klopstocks; einzelne seiner Hexameter erinnern an den bekannten Spottvers „In Weimar und Jena“ etc. Der Herausgeber weist auf manche metrische Härten hin, ist aber im ganzen zu nachsichtig. Einzelne Verse wie 1069 Blown by the blast of fate like a dead leaf over the desert, zeigen übrigens, was sich doch auch im Englischen machen läſst. (Vgl. einen in englischen Schülerkreisen kursierenden, metrisch sehr korrekten Hexameter: Down in a deep dark pit lay an old sow, munching a beanstalk.) Aber Longfellow ist vielfach nicht sorgfältig genug, hat gar zu viele ungehörige Trochäen, dann wieder als kurzgemessene Längen; zuweilen fehlt die Cäsur: Vs. 6, 25, 102, 1399. Die Engländer werden wohl am besten thun dies undankbare Metrum aufzugeben, wie auch die Deutschen mit recht stark davon zurückgekommen sind. Abgesehen von dem Versmaſs ist zu bedenken, daſs die Sekunda hauptsächlich der poetischen Lektüre bedarf und für Prima neben der Prosalektüre Longfellow als Dichter wenigstens nicht in erster Linie inbetracht kommen kann.

Was nun die Anmerkungen betrifft, so können wir sie (trotz der dritten Auflage) leider nicht sehr loben. Ein groſser Teil gibt nichts als die Übersetzung von Vokabeln, durchweg in Anführungszeichen, z. B. Forest primeval — „Urwald“. Will man dem Schüler das Aufschlagen im Wörterbuch ersparen, wofür sich ja einiges sagen läſst, so setze man solche Hilfen wenigstens nicht unter den Text. Manchmal will der Herausg. auch das Auffinden des passenden Ausdrucks erleichtern, wo das Wörterbuch nicht ausreicht, z. B. 415 wheels etc. „das Schwenken des schwindelnden Tanzes“. Zuweilen wird eine Etymologie z. B. von tocsin 466 oder ein Nachweis einer biblischen Anspielung u. dgl. gegeben; ferner kritische Bemerkungen über Metrum und Stil, endlich Erläuterungen (diese geben dem Buche allerdings einen gewissen Wert) geschichtlichen und geographischen Inhalts.

Zu Einzelheiten sei noch bemerkt: S. 7. 11 (darkened by shadows of earth, but reflecting an image of heaven) „shadows of earth, — irdische Schatten, d. h. Bäume oder Felsen, die sich darin spiegeln.“ Nein, ganz einfach wirklicher Schatten von Bäumen etc., welcher die Oberfläche des Flusses verdunkelt, aber dennoch nicht hindern kann, daſs der Himmel sich darin spiegelt. Der Herausgeber scheint Schatten und Spiegelbild für identisch zu halten. 9, 39 Kirtle - kurzes Kleid: „Mieder“. Zunächst bezeichnet „Mieder“ etwas andres als „kurzes Kleid“. Webster erklärt short jacket, aber auch Mantle, gown, outer petticoat. Am besten wird man „Kittel“ setzen, welches Wort auch mit Kirtle verwandt ist.

9, 48 belfry . . . „aus dem mhd. berg-vrid = den Frieden bergende Veste“; vielmehr = bergende Umzäunung, da dieses vrit mit Friede (pax) nicht verwandt ist (wohl aber mit Freithof, Friedhof); übrigens ist nach Weigand beroder bercvrid selbst nur Umdeutschung des nach seinem Ursprunge dunkeln mittellat. ber-, belfredus. 9, 55 bars- eiserne „Stangen“; Fensterladen wären: shutters. — Wer hat denn je gemeint, bars wären Fensterladen? 9, 66 black as the berry wird von der Schlehe erklärt. Dazu paſst thorn am besten; auch wird „black as a sloe“ namentlich von dunkeln Augen gebraucht. Man könnte sonst auch an die Brombeere (blackberry) denken; nur würde

bramble statt thorn zu erwarten sein, und „brown as a berry“ (vom Teint) ist gewöhnlicher. Immerhin befremdet es, die Schlehe als berry bezeichnet zu sehen. In Websters Definition von berry paſst die Schlehe nicht hinein, da ihr das Merkmal „seeds scattered throughout it“ fehlt. Also: non liquet. — 10, 72 hyssop . . . „hier in ländlicher Bescheidenheit als Sprengwedel gebraucht“. Da die Blätter des Ysops nach Webster einen aromatischen Geruch haben, so ist jenes moralische Motiv vielleicht entbehrlich. Ebenda: sprinkle „besprengen“, von den „feierlichen Klängen“ zu verstehen, welche die Luft bald näher bald ferner „durchdringen“. Die Anmerkung ist überflüssig, denn es ist ein einfacher Vergleich: while the bell . . . sprinkled with holy sounds the air, as the priest with his hyssop sprinkles the congregation — wozu da obige Erklärung? Freilich sagt man von Klängen in Prosa nicht, daſs sie die Luft besprengen, sondern daſs sie dieselbe durchdringen; will man durchaus den Tropus zerstören, so kann man die L.'sche Übersetzung anwenden.

11, 102 weathercocks rattled and sang of mutation: „sangen vom Wechsel“ d. h. verkündeten durch ihre Unbeständigkeit, daſs alles dem Wechsel unterworfen sei, eigentlich wohl durch ihr Knarren.

13, 159 St. Martin (10. Nov.) — Der richtige St. Martinus (von Tours) hat seinen Kalendertag am 11. Nov. — 14: „die unserer Erfahrung auffallende Erscheinung eines sommerlichen Herbstes“ — genauer: Spätherbstes. S. 15 carol von choraula? Webster-Mahn gibt lat. carola als Deminutiv von chorus; kann übrigens das keltische carol nicht gleichfalls aus dem Lat. entlehnt sein? In treadles gibt d. H. die Aussprache mit langem e an; es ist aber kurz. settle „Sessel“ . . . hier wohl „Lehnbank“. Es heiſst als Subst. nie Sessel in unserm Sinn, sondern nur „a bench with a high back (auſserdem a wide step or platform); Webster. Diese Autorität sollte doch d. H. künftig zuweilen zu Rate ziehen. Da ist z. B. gleich wieder auf S. 17 die Behauptung: shock, amerikanisch = sheaf, „Garbe“. Der Amerikaner Webster sagt: a pile or assemblage of sheaves. Dann aber nimmt er als zweites ganz verschiedenes Wort an: shock, a dog with long hair or shag; hence, a thick mass of short hair. Das Attribut short paſst freilich nicht auf unsere Stelle, da die shocks of yellow nair auf die Schultern des Notars herabhangen: aber mit den „Garben“ ist es sicher nichts. — Zu Vs. 276: Bei den Kämpfen . . . . kam es vor, daſs die französischen Unterthanen der Engländer ihren Landsleuten ebenso verdächtig waren, wie umgekehrt. Etwas unklar. Es kann heiſsen: ihren Landsleuten englischen Ursprungs oder: ihren französischen Stammgenossen, welche nicht unter englischer Herrschaft standen. Letzteres scheint gemeint zu sein. — S. 19 zu 316. after form of Trial „nach Richterspruch“. Sehr ungenau, vielmehr: nach einem der Form wegen angestellten Verhör oder Prozeſs.

S. 20 like a sun, etwa wie im Kalender das Zeichen der Sonne; oder geht das Bild nur auf die blanke Rundung des Siegels? Ich glaube das letztere; auch an das leuchtende Rot des Siegels ist zu denken. S. 23, 427 brazen drums — „nicht als wären die Trommeln aus Erz gewesen, sondern von der metallnen Stimme zu verstehen.“ Aber woher kommt denn diese Stimme, wenn

nicht von dem messingnen Mantel der Trommel? Die Trommel ist allerdings teilweise brazen. 27, zu 530. woodland: Hölzung. Üblicher wohl Holzung. 28, zu 552: „Der Vogelgesang verglichen mit den Stimmen abgeschiedener Geister ist etwas süfslich. aber katholisch gedacht.“ Kenner der katholischen Theologie mögen die Richtigkeit dieser Ansicht prüfen. Zur Wahrung der Parität heifst es S. 54 über die Herrnhuter: Sie legen besonderen Wert auf den Durchbruch der „Gnade“. Der Durchbruch der Gnade ist nicht das Schlagwort der Herrnhuter sondern des Pietismus, welcher freilich in der Brüdergemeinde auch mit vertreten ist. Kurtz, Kirchengeschichte § 196. 197. Wäre die Notiz aber auch richtig, so würde sie ohne ausführliche Erklärung dem Schüler unverständlich sein. S. 29 leaguer — das germanische Wort für das romanische camp (vielmehr: neben dem etc.) ein häufig angewandter Vorzug der englischen Dichtung. Vielmehr: ein häufig, auch in der Prosa (z. B. bei Macaulay) angewandter Vorzug der englischen Sprache. 30, 615: Longfellow identifiziert die Titanen mit den hunderthändigen Riesen: bei Hesiod etc. werden sie unterschieden. Der Zusatz: „Titan heifst sonst in der Mythologie die Sonne“, ist überflüssig. S. 34, 735: „Sondern so wie ein Wanderer dem Laufe eines Baches nachgeht, d. h. bruchstückweise, mit Hervorhebung einzelner Hauptpunkte“. Nachgeht? mit den Augen nämlich, sonst möchte es dem Wanderer schwer werden. Im Text steht einfach follows, in der Anmerkung sollte ein solcher Zusatz nicht fehlen. S. 35, 749. Kith and Kin (= kit and kin, Kind und Kegel) etc. Kit, ein Wort holländischen Ursprungs = Gefäfs, Bündel, hat mit kith gar nichts zu thun. Und wo hat d. H. kit and kin gehört? Auch die Übersetzung „Brüder und Freunde“ ist ungenau. wäre wenigstens umzustellen. Kith (ags. cydh) heifst Bekanntschaft, und kin Verwandtschaft. „Kind und Kegel“ (letzteres = Bastard) hat mit der engl. Redensart nur die Allitteration gemein. Ebenda turbulent „tosend“; besser wirbelnd oder strudelnd. 37, 790 prow — Bug. Bug ist eigentlich der vordere Teil der Seitenfläche des Bootes = bow. Zuweilen steht bow für prow; ob auch Bug im gleichen Sinne? S. 39 zu 853: in rechtwinkliger Tiefe. In senkrechter, sagt man gewöhnlich. S. 41. Mufs der sombrero gerade ein Strohhut sein? S. 45 olden = of old, of eld; hier nämlich, aber im allgemeinen = old, ancient, z. B. the olden time. S. 52 swarded floor „(mit einer Schwarte versehen), grün überwachsen, Rasenflur“. Es sollte lieber gesagt werden, dafs sward, provinziell noch = Schwarte, im Engl. die Bedeutung Rasen (oft greensward) angenommen hat. S. 56 suffered no waste nor loss wird übersetzt: „war weder vergeudet noch verloren“. Besser: erlitt weder Abnahme noch Verlust. S. 59: as when a lamp is blown out by a gust of wind at a casement. „Warum die erlöschende Lampe gerade an einem Fenster stehen mufs, wird durch den Windstofs nicht genügend begründet.“ Sehr wahr, aber das Erlöschen wird begründet; und mufs denn alles begründet sein? Setzt man sich nicht auch bei uns zuweilen an einem Sommerabend mit der Lampe ans offene Fenster? Casement ist zwar eigentlich nur ein Fensterflügel, scheint aber bei L. einfach Fenster zu bedeuten, s. Vrs. 427.

Hiernach wird der Leser zu der Einsicht gekommen sein, dafs d. H. an seinem Opusculum doch noch vieles zu bessern hat. Schliefslich sei noch die

mangelhafte Korrektur gerügt. Da haben wir wilh f. with S. 11; wondrus 12; bair f. hair 17; puclic 18, publice 19 f. public; plessing f. blessing 20; ligthed f. lighted 21; in f. inn 22; Plapuemine f. Plaquem. 36, 10 v. u.; oras f. oars 39; neighboouring 40, ein o ist überflüssig; trned f. turned 42; companiona f. —ions 43; 22 f. 82, S. 44, 9 v. u.; auch an dem Siebenfüfsler 1365 Green Acadian meadows, and woodlands; with sylvan rivers among them dürfte nicht Longfellow schuld sein; die Wörter and woodlands sind wohl aus dem nächsten Vers in diesen geraten.

Kassel. M. Krummacher.

2. Goebel. Ant., *Bibliothek gediegener und lehrreicher Werke der englischen Litteratur.* I. O. Goldsmith, Alexander the Great. II. John Gillies, the Persian Wars. V. Hume, William the Conqueror. Münster 1881—82. Aschendorff. 173, 266, 136 S.

Eine neue Sammlung, nach gleichen Grundsätzen wie die französische „Bibliothek“ desselben Herausgebers bearbeitet. Jedes Bändchen soll wenn auch nicht ein ganzes Werk doch ein abgerundetes Ganzes bieten. „Alles Frivole und Platte, alles in sittlicher und religiöser Hinsicht Anstöfsige bleibt ausgeschieden“, ebenso „aller konfessionelle Hader“. Die Eigennamen sind in alphabetischen Verzeichnissen kurz erklärt. I. Enthält auch noch einige andere grammatikalische und sachliche Anmerkungen, aber nicht unter dem Text. Ausgelassen sind bei Hume antikirchliche Bemerkungen, z. B. S. 20, 41, 92, 94; anderweit anstöfsiges S. 9, 20, 107, 367; auch das Wort uterine vor brother S. 117. Veraltete Schreibungen wie dutchy, Cornwal, Roüen hätten ebenso geändert werden können, wie dies mit cloaths (in clothes S. 108) geschehen ist. Walthoef S. 18 für Waltheof (S. 69) ist ein aus Hume herüber genommener Druckfehler; governement S. 8, ecclesiatical 106, diocess 107, Sarazens 134 sind neue. Das Komma hinter respect S. 9 Z. 9 sollte wegfallen.

Bei Goldsmith, I. S. 19 ist zu verwundern, dafs zu der Orthographie Cytheron im Anhang nichts bemerkt ist; auch ist die Lage des Gebirges Cithaeron in II. 254 genauer als in I, 165 angegeben.

In Gillies (II) findet sich die Schreibung preeminence S. 39, reechoed 83, neben dem normalen pre-eminence 72: oppointed 16; 131 das ungewöhnliche afterward. — Dieses Werk (über dessen Wert auf Ideler und Nolte verwiesen ist) schliefst sich, ohne blofse Übersetzung zu sein, eng an Herodot an und kann für Realschüler diesen Autor teilweise ersetzen.

Kassel. M. Krummacher.

3. Proescholdt, Ph. D., *Julius Caesar by William Shakspere. With introductory notices and critical notes.* Hamburg, 1881. Grädener & Richter 92 S.

Das 30 Heft der trefflichen, von W. Wagner begonnenen kritischen Shakspere-Textausgabe. Die genaue Kollation der ältesten Drucke bildet bekanntlich die Grundlage; dazu werden die wichtigsten Konjekturen entweder in den Noten gegeben oder, wenn nach Ansicht des Herausg. völlig zweifellos, als „Emendationen“ in den Text gesetzt; z. B. Fool statt Fools I. 3, 65 abject orts IV, 1, 37. Im Ganzen befolgt Dr. P. die mehr konservative, auch von Al. Schmidt vertretene Richtung der Textkritik. So ist

cast I, 3, 60 gegen case, face II. 1, 114, honey-heavy dew II. 1, 230, gegen heavy honey-dew, path, II. 1, 83 gegen put etc., ja auch (schwerlich mit recht) in strength of malice III. 1, 174 gegen no strength beibehalten; three and thirty wounds V. 1, 53 gegen die aus Plutarch geschöpfte Änderung three and twenty durch Hinweis auf einen ähnlichen Irrtum bei Fletcher (two-and-thirty wounds) gut geschützt. Auch The last of all the Romans V. 3, 99 als Vokativ ist wohl mit recht (gegen Thou last) beibehalten. Der Name Calphurnia ist verbessert; Decius (statt Decimus) aber nicht (S. 4.); wohl weil im letzteren Falle ein ganz verschiedener Name vorlag und der richtige nicht so gut in das Versmafs pafst. Von beiden Fehlern wird übrigens die Quelle (North) angegeben. Von Interesse ist auch die erläuternde Parallelstelle zu „Crown him? — that; —“ II. 1, 15. Statt except in der Anm. S. 14 (Except in the present passage it is again to be met with in etc.) müfste wohl, da von keiner Ausnahme die Rede ist, besides stehen.

Ohne die Arbeit im einzelnen kontrolieren zu können, glaubt Ref. auch dieses Heft als ein wertvolles Hilfsmittel beim Shakspere-studium bezeichnen zu dürfen.

Kassel. M. Krummacher.

4. Meurer, K., *Shakespeare für Schulen.* Mit Einleitungen, erklärenden Anmerkungen und Abrifs der Shakespeare-Grammatik. III. Macbeth. Köln, 1882. Römke & Co. 111 S.

Die Art der Bearbeitung ist dieselbe wie in dem früheren Bändchen. Beispiele zur Metrik und Grammatik in Einteilung und Anhang sind wieder ausschliefslich dem vorliegenden Stück entnommen. Die Einl. enthält einige Stellen aus Holinshed. Im Text ist einiges Anstöfsige ausgelassen. Die Anmerkungen (diesmal in gröfserem Druck) haben die knappe Fassung wie früher. The baby of a girl kann nach S. 67 aufser der gewöhnlichen Erklärung auch „ein kindisches Mädchen“ bedeuten; das müfste aber doch wohl „a baby of a girl“ heifsen. Acheron S. 69 der Flufs der Unterwelt; wohl besser ein Flufs. S. 71 with an absolute etc.: man vermifst die Erläuterung, dafs nicht der Bote die so eingeleiteten Worte sprach, with also schwer „auf,“ „nach“ zu übersetzen ist. Nach S. 108 § 21 „Futur und Konditionale“ (statt des gewöhnlichen Conditionalis) scheint Hr. M. letztere Form als Tempus, nicht als Modus zu betrachten, was freilich der Form nach bequemer, aber dem Sinne nach kaum zulässig erscheint. Thee in II. 1, 5 take thee that too nimmt Abbott als Dativ; bei hie ist die reflexive Bedeutung von Thee u. you (als Accus.) wenigstens möglich, wie auch Abbott anerkennt; in Get thee gone III. 4, 31 sogar wahrscheinlich. Das their in II. 1, 5 würde Ref. nicht sowohl auf heaven = heavens als auf die Bewohner des Himmels, an die auch bei husbandry zu denken wäre, beziehen. Shipman's card I. 2, 17 Seekarte? Vielmehr (s. Webster): Windrose. — Einzelne Anm., die nur das Nachschlagen im Wörterbuch ersparen (zu sooth, weird sisters, blindworm, thralls, main), konnten wegbleiben. Schliefslich sei Bd. III gleich seinem Vorgänger als eine sorgfältige und brauchbare Schulausgabe empfohlen.

Kassel. M. Krummacher.

5. Wiemann, A. *Englische Schüler-Bibliothek.* XI. A. Child's History of England, by Dickens, 8 Kapitel. XII. Marino Faliero, von Lord Byron. Gotha 1882. Schlöfsmann.

Die Einrichtung ist dieselbe wie bei den früheren Bändchen; jedem ist ein Verzeichnis von Redensarten mit Übersetzung angehängt. XI. ist, wie man sieht, nur Auswahl (u. a. Alfred, Harold, Henry V., Joan of Arc, Mary Q. of Scots, also recht interessante Abschnitte). Im Faliero ist eine etwas bedenkliche Stelle im 4. Akt weggelassen.

Kassel. M. Krummacher.

6. Wiemann, A., *Materialien zum Übersetzen ins Englische.* 1. Bändchen: Bilder aus der Geschichte, 56 Seiten. Gotha 1881, Schlöfsmann.

Zusammenhangende Stücke, aus dem Englischen übersetzt und für Sekunda bestimmt. Auch hier Anhang von „Redensarten.“ Das Büchlein kann neben jeder Grammatik gebraucht werden.

Kassel. M. Krummacher.

7. Wiemann, A.: *Englische Schülerbibliothek.* XIII.: Columbus by E. Cooper. XIV.: Stories for my Children by Knatchbull-Hugessen. Gotha 1882, Schlöfsmann. 120 u. 116 S.

Die Einrichtung ist die aus früheren Heften bekannte, d. h. ein Verzeichnis der Redensarten ist beigefügt. Die Stories sind eine Art Tierfabeln, witzig, zum Teil satirisch, und mit manchen familiären Ausdrücken wie scamp, scrape, 'cute, ain't, to give the slip, to be up to snuff, welche für unsere Schulen nicht gerade wünschenswert sind. Im ganzen bieten sie aber ein frisches idiomatisches Englisch („racy“, wie die Engl. sagen), woraus für die Umgangssprache viel zu lernen ist, sehr verschieden von der etwas nüchternen Prosa in Bd. XIII. — Bei dieser Gelegenheit sei erwähnt, dafs das früher angezeigte Heftchen aus Smiles bei der Übersetzung (die Ref. seitdem erprobt hat) sehr erhebliche Schwierigkeiten bereitet wegen der vielen sehr idiomatischen Ausdrücke, für welche zum Teil genaue Äquivalente im Deutschen fehlen; daher kann es wohl nur mit reiferen Schülern gelesen werden.

Kassel. M. Krummacher.

8. Weischer, Th., *Sammlung moderner englischer Dramen und Tragoedien für obere Klassen höherer Lehranstalten.* Rostock 1881. W. Werther. I. Virginius, a Tragedy by Knowles; II. William Tell, a Drama in Three Acts by the same; III. Rienzi, a Tragedy in Five Acts by Mary Russel Mitford.

Mit unrecht hat man bisher der Englisch lernenden Jugend die modernen dramatischen Werke vorenthalten; in keiner Sammlung auserlesener Stücke aus britischen Klassikern ist des James Sheridan Knowles (geb. 1784 zu Cork, gest. 1862 zu Torquay) Erwähnung gethan, ebensowenig ist der Name einer Mary Mitford aufgeführt, obschon beide unter den modernen Dramatikern als Sterne erster Gröfse leuchten und die Meisterwerke derselben zu den Shakespearschen Stücken eine vortreffliche Vorschule bilden könnten. Die Veröffentlichung dieser vorliegenden Sammlung moderner englischer Tragödien und Dramen wird dem Herausgeber zur grofsen Ehre gereichen.

indem er dadurch eine schon längst gefühlte Lücke ausfüllt. Eine kurze Beschreibung von des Dichters Knowles Leben und dem der Lady Mitford geht den Stücken voran. — Die Aussprache der in „Virginius“ und „William Tell“ vorkommenden Eigennamen ist genau angegeben; die Noten sind im ganzen zutreffend und ausreichend. In „Virginius“ sind einige Druckfehler zu verzeichnen: S. 54 ppeal (statt appeal), S. 66 recal (statt recall), S. 54 Zeile 2 und 3 ist die durch show[1] und feel[2] angekündigte Note ausgelassen.

In „William Tell“ dürften für die nächste Auflage einige weitere Erklärungen von grofsem Nutzen für den jugendlichen Leser sein; z. B. S. 4 am Schlusse: There's not an archer in all Helvetia can compare with him. Dieser elliptische Relativsatz sollte erklärt werden; ebenso S. 7: it is a debt paid ere 'tis due etc., und S. 13: a wolf 's a lamb **to** Gesler; sodann S. 28: have I my hearing? — S. 12 steht ein Druckfehler: has Gesler turned the little evening of the old man 's life to—night before its time? Hier darf kein Bindestrich gesetzt werden, da to night Dativobjekt zu turned ist. Seite 37 und 38 sind mehrere Druckfehler: pointing **te** Tell; that they **sar**vey each other coldly; to mak ready; **th** slave shall die. Unverständlich ist die zweitletzte Zeile S. 38. — Auf S. 39 steht Twere statt 'Twere und a thousand fathoms depth statt fathoms' depth.

In „Rienzi“ ist S. 38 die etymologische Ableitung von bauble nicht erschöpfend gegeben, denn bauble stammt zunächst von dem französischen Worte babeole, Kleinigkeit (bagatelle), welches jedenfalls von babe abzuleiten ist. Es findet sich S. 24 ein Druckfehler: a meck soft-spoken monk (soll meek heifsen). S. 21 wird falsch numeriert, ebenso S. 57 (von 6 wird auf 8 gesprungen); wenn auch unbedeutende Fehler, sind sie doch störend für den Leser. Im übrigen liest sich das Stück — mit Hilfe der Noten — leicht und angenehm.

Frankfurt a. M. G. Schneider.

9. a. Sonnenburg, R., *Grammatik der englischen Sprache nebst methodischem Übungsbuche.* Naturgemäfse Anleitung zur Erlernung und Einübung der Aussprache, Formenlehre und der Syntax. Für den Gebrauch in Schulen wie auch für den Selbstunterricht. Neunte verbesserte Auflage. Berlin, 1882. Julius Springer. 8. 360 S.

b. Sonnenburg, R., *Englisches Übungsbuch.* Methodische Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Mit deutsch-englischen Mustersätzen und einem vollständigen Wörterbuch. Zweite Abteilung: Zur Einübung der syntaktischen Regeln. Zweite verb. Auflage. Berlin, 1882. Springer. 8. 234 S.

Dafs der Verf. viel und mit Aufmerksamkeit gelesen hat, zeigt jeder Abschnitt der Grammatik. Das Buch ist eine fleifsige Arbeit und bietet besonders eine grofse Fülle von Einzelbemerkungen. Aber es kommt mir vor, als ob der reiche Inhalt der Ordnung, der Durchsichtigkeit und Übersichtlichkeit des Ganzen Eintrag gethan hätte; das Hauptsächliche tritt nicht genug hervor gegenüber dem minder Wichtigen. Nach meiner Ansicht hätte der Verf. manche Bemerkungen fehlen lassen können in der Voraussetzung, dafs die Lektüre nachhelfen würde. Jedoch möchte ich mich eines Urteils über die Brauchbarkeit des Buches für den Schulunterricht

enthalten. Über die Brauchbarkeit einer Grammatik für den Schulunterricht kann nur der ein Urteil fällen, der sie beim Unterricht benutzt hat. Wenn aber die Grammatik in 18 Jahren 9 Auflagen erlebt hat, so ist das jedenfalls ein Beweis, dafs viele Lehrer sie als ein gutes Schulbuch erkannt haben. Und dafs wir es mit der Arbeit eines pädagogisch tüchtigen Mannes zu thun haben, zeigen die vortrefflichen Übungssätze. — Papier und Druck ist sehr gut und der Preis sehr billig gestellt.

Da der Verf. oft über das Gebiet der Grammatik im engeren Sinne hinausgeht und da er insbesondere viel phraseologische Bemerkungen gibt, so kann er nicht erwarten überall Zustimmung zu finden. Ich lasse hier, nur um zu zeigen, dafs ich einen grofsen Teil der Grammatik gelesen habe, einige Bemerkungen folgen. S. 15 „Die Vorsilben a, be, un, mis haben den Accent nie.“ Aber mischief, miscreant, the undress. — S. 16 „immodest unbescheiden“: das Wort besagt viel Schlimmeres als unser „unbescheiden“; mehr entspricht „frech.“ — S. 37 „Einige Substantive nehmen im Plur. eine andere Bedeutung an: advice Rat, Ratschläge, advices Nachrichten.“ Das Wort advice ist auch im Sing. in der Bedeutung „Nachricht“ ganz gebräuchlich. — Inbetreff der Konjugation S. 49 ff. wundere ich mich, dafs Hr. S. die ganz unpassenden Namen Imperfect und Pluperfect anwendet, sowie dafs er die Schüler noch mit einem Konjunktiv beschwert. cf. E. Kölbing, Engl. Studien IV, 2. — Das Kapitel „die Präpositionen“ § 64 u. § 70 hätte wohl etwas mehr ausgearbeitet werden sollen. — S. 80 „a few heifst einige, few wenige.“ Ob nicht ein Hinweis auf den Unterschied von „einige“ und „wenige“ für den Schüler, der die Grammatik ohne Lehrer gebraucht, rätlich gewesen wäre? Ich habe selbst von der Kanzel herunter das sinnlose „einige wenige“ gehört. — S. 83 „Nach the clergy die Geistlichkeit mufs das Verb immer im Plur. stehen.“ Dieses „Mufs“ bezweifle ich. — S. 113 „Nach when steht immer das Imperfectum.“ Sätze mit when und dem Perfekt habe ich gegeben Engl. Stud. IV S. 317. Überhaupt ist das, was über den Unterschied von Perfekt und Part. gesagt wird, nach meiner Ansicht nicht zutreffend. — S. 153: „what wird im Ausrufe mit a verbunden.“ Der Gebrauch von what a ist doch beschränkt; allerdings nicht so beschränkt wie Rothwell S. 472 es darstellt. — S. 147 „der bestimmte Artikel im Sinne von derjenige mit nachfolgendem Genetiv mufs durch that, those übersetzt werden.“ Ein solches „der“ möchte ich nicht „bestimmten Artikel“ nennen; auch mufs das bestimmende Fürwort nicht immer mit that, those gegeben werden, vielfach genügt jeder blofse sächs. Genetiv. — S. 141: „Es als grammatisches (formales) Objekt, hinweisend auf das nachfolgende (logische) Subjekt — Infinitiv oder Nebensatz mit that — wird nicht übersetzt.“ Von den vielen Ausnahmen wird nur Eine erwähnt: „In der Verbindung: ich halte es für besser, nützlich etc. mufs es übersetzt werden.“ Cf. Engl. Stud. VI, 3. — Ebendaselbst: „It is me, him etc. was häufig gesagt wird, ist vulgär.“ Aber auch sehr vornehme Leute, wie z. B. Graf Beaconsfield, sprechen und schreiben so. S. 122 hatte der Verf. sich so ausgedrückt: „Im gewöhnlichen Leben wird fast stets gesagt: it is me, him, was grammatisch falsch ist, da to be den Akk. nicht regieren kann.“ Mit einem Akkusativ im lateinischen Sinne kann to be allerdings nicht sich verbinden, aber wohl

mit einem Akk. im französischen Sinne: que je suis, je la suis, nous les sommes. Die Frage ist, ob wir nicht im Engl. wie im Franz. die zwei Fälle, die wir Nom. und Akk. nennen, so zu unterscheiden haben, dafs der Eine zur Bezeichnung des Subjekts, der Andere für alle anderen Fälle dient, auch zur Bezeichnung des Prädikats. — S. 138 verstehe ich nicht die Bemerkung: „Man beachte, dafs der Akk. mit dem Inf. nur nach solchen englischen Verben stehen darf, von denen ein Akkus. unmittelbar abhangen kann.“ — S. 137: „der Infinitiv kann die Bedeutung eines Konsekutivsatzes haben, z. B. be so kind as to inform me.“ Wozu diese Bemerkung? Im Deutschen wird ja in diesem Falle auch der Inf. gebraucht; aber auf das as, das konsekutive, wäre hinzuweisen gewesen. Es heifst dann weiter: „Man beachte den Inf. nach too mit einem Adjektiv . . . than that kann nur nach dem Komparativ stehen.“ Ich hätte erwartet, dafs dem Schüler gesagt würde, wie er zu verfahren hat, wenn der von too abhängige Satz ein anderes Subjekt hat. — S. 130 „der Imperativ wird im Englischen bedeutend häufiger gebraucht als im Deutschen, wie aus den nachfolgenden Sätzen zu ersehen ist.“ Aus den folgenden Sätzen ist nichts zu ersehen; es sind ihrer nur wenige, und sie können ohne Ausnahme mit einem deutschen Imper. wiedergegeben werden. Auf die Frage: Gebraucht die engl. oder die deutsche Sprache häufiger den Imper.? würde ich antworten: das kann niemand wissen. — Ebendas.: „So im Nachsatze darf nicht übersetzt werden.“ Sollte wohl heifsen: dient so nur dazu, den Nachsatz einzuführen, so darf es nicht übersetzt werden. — Ich verstehe nicht den Zweck der Bemerkung S. 126: „After als Konjunktion steht mit dem Indikativ, als Präpos. mit dem Partizipium (Gerundium).“ Es kann doch kein Schüler auf den Gedanken kommen after mit dem sog. Konjunktiv zu verbinden! Oder versteht der Hr. Verf. unter Indikativ das verb. finit.? Wenn after mit der Form auf ing verbunden, so kann diese nur das Gerundium sein. — S. 117: „Wenn sollte bedeutet, dafs etwas geschehen mufste auf Anordnung, Befehl, nach göttlicher Fügung, so mufs das Imperfektum von to be mit dem Infinitiv gebraucht werden.“ Die göttliche Fügung, das Verhängnis kann nicht in dieser Weise ausgedrückt werden, da to be to eine sehr allgemeine, unbestimmte Bedeutung hat, sondern mufs durch to be fated, destined, decreed oder ähnliche Wendungen ausgedrückt werden, wenn nicht aus dem Zusammenhang die besondre Bedeutung hervorgeht. — S. 112 „Man kann ferner übersetzt werden durch one, dem deutschen man entsprechend.“ One entspricht nur dem deutschen Einer, nicht dem franz. on, und man kann nur da mit one gegeben werden, wo man im deutschen auch Einer gebrauchen könnte. — S. 116: „To have mit nachfolgendem Akkus. und Partizip. der Vergangenheit wird in dem Sinne von verlangen gebraucht, z. B. I will have it done, ich verlange, dafs es gethan wird.“ Aber das verlangen liegt nicht in have, sondern in I will. — In dem § 88, die relativen Pronomina, vermisse ich die Bemerkung, dafs that nur als eigentliches Relativ, nicht als Bindefürwort gebraucht werden kann, und dafs das Relativ nur dann wegfallen kann, wenn es nicht Bindefürwort ist. — Vieles hätte ich zu bemerken zu § 77: Shall, will, should, would — aber „da wäre leichter der Anfang als das Ende zu finden.“ Es ist dies nach meiner An-

sicht eines der schwierigsten, wenn nicht das schwierigste Kapitel der englischen Grammatik. Ich erlaube mir auf meine „Anmerkungen zu Macaulay“ S. 102, sowie auf Englische Studien, IV S. 405 zu verweisen. — Ich wiederhole es, die vorliegende Grammatik ist eine fleifsige Arbeit; sie bietet mehr als manche andere Grammatik, und wenn einmal, wie es in mehrfacher Hinsicht wünschenswert wäre, die Unterrichtsbehörde den Schulen die Wahl unter den englischen Grammatiken — etwa auf 3 bis 5 — beschränken sollte, so würde wohl die Sonnenburgsche zu berücksichtigen sein.

Reichenbach i/V. R. Thum.

9. Riechelmann, L.: *A Christmas Carol in Prose, by Ch. Dickens.* Für den Schulgebrauch erklärt. Dritte umgearbeitete Aufl. Leipzig, Teubner. — XIV und 118 S. 8⁰.

Wir haben viele Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller, aber nur wenige gute: zu diesen wenigen gehört die genannte. Christmas Carol ist anerkannt eine der edelsten Perlen der englischen Litteratur, und Riechelmanns Kommentar kann in mehr als Einer Hinsicht als Muster dienen. An einzelnen Stellen weicht meine Ansicht von der seinigen ab; ich habe darüber Engl. Stud. III, 3 gesprochen.

Reichenbach i. V. R. Thum.

10. Groag, J.: *Schulgrammatik der englischen Sprache.* Zweiter Teil. Syntax nebst Ergänzung der Formenlehre. — Wien 1882, Alfred Hölder. — 8⁰. 216 S.

Eine empfehlenswerte Grammatik, die gewifs den Beifall vieler Lehrer finden wird sowohl wegen der Durchsichtigkeit ihrer Anlage als wegen der klaren und bestimmten Sprache, in der die Regeln gegeben sind. Ich glaube aber, mancher Lehrer wird wünschen, dafs bei mehr Wörtern, als geschehen ist, die Aussprache angegeben wäre. Der Herr Verf. erklärt im Vorworte, dafs er die englischen Übungssätze englischen Schriftstellern entlehnt habe: ich möchte mir die Frage erlauben, welchem englischen Schriftsteller ist der Satz S. 84 entlehnt: They have left town three months ago? Wenn wirklich ein Engländer so geschrieben hat, so ist es ein lapsus calami. Cf. Englische Studien IV, 315.

Reichenbach i. V. R. Thum.

h) Italienisch und Romanisch.

1. Wieland, C.: *Piccolo Corso Elementare di Corrispondenza Commerciale Italiana e Tedesca di Carlo Wieland,* Professore di lingue moderne alla Scuola Tecnica di Lecco sul lago di Como. Kleiner Elementarkursus der deutschen und italienischen Handels-Korrespondenz von Karl Wieland, Professor der modernen Sprachen an der Oberrealschule in Lecco am Comersee. Stuttgart 1883, Metzler. 51 S. 16⁰.

Die praktische Anleitung in der Abfassung von Briefen in Handelssachen, welche die kleine Schrift von Wieland gibt, besteht in 21 kleinen Musterstücken, in beiden Sprachen abgefafst und mit Erklärungen unter dem Texte versehen, und vor diesen steht auf den ersten beiden Seiten des Werkchens

noch eine ebenfalls italienisch und deutsch geschriebene Anleitung zum Gebrauche desselben. Man soll nämlich sich jeden einzelnen dieser Briefe mit Hilfe der Anmerkungen selbständig übersetzen und dann nach der im Buche gegebenen Übersetzung verbessern und diese letzte schliefslich auswendig lernen: gewifs ein löblicher und guter Rat. Die Sprache der Briefe, sowohl die deutsche als die italienische, scheint mir geeignet und gut (wie wir bei Gelegenheit einer Besprechung von Licellas Italienischer Grammatik für den Kaufmann bemerkten. so findet man auch hier die starken Formen der 1. pl. perf. im Italienischen einigermafsen begünstigt), und hier findet der Kaufmann gewifs beste Anleitung sich über Tratten, Wechsel etc. prächtig auszusprechen. Für den das Italienische erlernenden Deutschen nicht, wohl aber für den das Deutsche sich aneignenden Italiener sind die Anmerkungen geschrieben. Sie haben ein treffliches Streben die Ausdrücke Silbe für Silbe und ihrer Entstehung nach erfassen zu lassen, stellen aber dabei zuweilen sonderbare Sachen zusammen. Man sehe z. B. eine Anmerkung zu „einer bedeutenden Tuchfabrik“, zu dem mittleren dieser Worte: „deuten da dito, additare, bedeuten significare, bedeutend importante“. Die Übersetzung gibt rinommato. Zu einem „dafs ich mich bestreben werde“ — ch' io farò ogni sforzo per — heifst es: Die Strebe il contrafforto, lo sprone, streben tendere, ich bestrebe mich m'adopero. Besser sind offenbar solche wie: dingen noleggiare, bedingen pattuire, die Bedingung il patto, la condizione. Wie gut auch zu „wie gewöhnlich“ — come al solito — „da wohnen abitare, gewöhnen abituare“.

Berlin. H. Buchholtz.

2. Ulrich, J.: *Rhätoromanische Chrestomathie.* Texte, Anmerkungen, Glossar. II. Teil, Engadinisch. Halle 1882, Max Niemeyer. X, 255 S. gr. 8⁰.

Der Engadinischen Chrestomathie Ulrichs soll „in kurzem“ als erster, das ganze Werk vervollständigender Teil die Oberländische folgen. Der Verf., Docent der Romanischen Philologie an der Universität Zürich und am Eidgenössischen Polytechnikum, beabsichtigt zum Besten der Kenntnis der romanischen Sprachen das Studium dieser Sprache, oder sollen wir lieber sagen, Gruppe von Mundarten, zugänglicher zu machen, und es ist das Unternehmen aus diesem Grunde gewifs mit grofser Freude und Dankbarkeit zu begrüfsen.

Die in dieser Engadinischen Chrestomathie vorliegenden Texte sind bei weitem zum gröfsten Teile poetisch, möglichst nach der Chronologie geordnet und in drei Abschnitten, Oberengadinisch (bis S. 117), Unterengadinisch (bis S. 196), Münsterthal (bis S. 207), vorgeführt. An diese drei Abschnitte schliefst sich noch ein Anhang (bis S. 210), eine prosaische Erzählung (Die blinde Ratte, aus Bühlers Novellist I, 174) in jeder dieser drei Mundarten neben einander enthaltend. Es ist klar, dafs ein solches Nebeneinanderstellen mehrerer Mundarten in demselben Texte für die Erkenntnis und Beurteilung der Mundarten äufserst vorteilhaft sein mufs und es ist schade, wenn der Verf. nicht noch mehrere Gelegenheiten benutzt, von demselben Mittel Gebrauch zu machen. Trefflich ist die Zusammenstellung von Ev. Joh. 13, 14

nach Bifruns (1560 ohne Ortsangabe) und nach Grittis (Basel 1640) Übersetzung des Neuen Testaments, sowie die Gebote aus Plantas (Puschlar 1582) und Papas (ebendort 1589) Katechismus; aber hier und dort ist beides oberengadinisch, und wie leicht wäre es hier und dort sowie auch zu den Bibelstellen aus der unterengadinischen Bibel von Vulp und Dorta (Schuls 1679) Seitenstücke in den anderen Mundarten (auch für den noch erwarteten ersten Teil sei es empfohlen) herbeizuschaffen! Auch in den biblische Stoffe behandelnden Dichtungen, z. B. zu der dramatischen Geschichte Josephs (S. 16—38), zu der poetischen Erzählung von Tobias (S. 39—56) würden einige Anführungen aus Bibelübersetzungen nicht unwillkommen sein. Im übrigen ist die ganze Auswahl der Texte sehr zu loben. Leiteten den Verf. auch wesentlich sprachliche Rücksichten (man vgl. z. B. die Bemerkung desselben zu dem dritten der hier stehenden Gedichte aus Conradin von Flugis Alchunas Rimas Romaunschas Chur 1845: „enthält eine masse[!] alter und veralteter wörter und ist aus diesem grunde von mir aufgenommen, von C. von Flugi in der zweiten Auflage weggelassen worden") — so ist doch das ganze als Sammlung von Litteratur und von Unterhaltungsstoff sehr angenehm. Die Kantonsbibliothek von Chur, die Stadtbibliothek von Zürich und die Freundlichkeit des auf diesem Gebiete so sehr wohl bewanderten Alfons von Flugi hat manches beigesteuert (letztgenannter u. a. seine Abschrift jenes oben erwähnten Josephs). Unter den kleineren Gedichten treten als anziehend hervor die schweizerisch vaterländische Stoffe behandelnden, ferner die Volkslieder oder auch manche Übersetzung, besonders aus dem Deutschen.

Das Glossar (auf S. 216—252) ist eine sehr dankenswerte, das ganze erst recht zugänglich machende Mitgabe. Es ist mit grofsem Fleifs angelegt. Aufser der Bedeutung ist auch immer noch die eine oder die andere Stelle, wo das betreffende Wort vorkommt, angeführt. Etymologisches ist ausgeschlossen; im ganzen gewifs mit recht, aber hin und wieder, in besonderen Fällen, würde man eine Belehrung, eine Meinungsäufserung dieser Art nicht übel genommen haben. Leider läfst es uns auch mitunter im Stich, dieses Glossar, und zwar nicht nur in solchen Fällen, über welche die „Anmerkungen und Verbesserungen" (S. 211—215) Rechenschaft ablegen. Überhaupt zeigen diese letzteren, dafs dem ganzen trefflichen Werke noch etwas Zeit zu seiner letzen Vollendung und Abrundung zu gönnen gewesen wäre. Auf einen Hauptmangel derselben macht der Verf. selbst in der Vorrede aufmerksam. Ein grosser Teil derselben nämlich besteht in Berichtigungen oder Verbesserungen der Texte teils des vorliegenden Buches teils der Originale, ohne dafs diese beiden Klassen geschieden würden. Wie schlimm dies ist, wie sehr dies die Benutzung dieser Texte für wissenschaftliche Zwecke ganz und gar gefährdet, liegt auf der Hand. Heifst es z. B. I 263 „ist bsögnaiva für bögnaiva zu lesen", so sieht man wohl, dafs die vorgeschlagene Schreibung zu italienischem bisognava gut pafst und dafs dies die gewöhnliche Form ist; aber könnte das s nicht auch einmal fehlen wie im lombardischen bogna = bisogna? Welches von beiden hat im Texte ursprünglich gestanden, welches von beiden hat die Ausgabe des Alfons von Flugi (Chur 1865)? Zuweilen macht ein „wol" es wahrscheinlich, dafs es sich um eine Verbesserung des Originals handelt. So I 2 688 „aschaiva ist

wol in dschaiva zu ändern.“ Beiläufig bemerkt läſst sich auch das erstere verteidigen, da unerwartet vorschlagendes a nicht selten und sch für dsch wenigstens in oberländischem schet (Perf. von dir) geläufig ist. Mehrere dieser Anmerkungen sind Bekenntnisse des Verfassers, daſs er selbst nicht versteht und keinen Rat weiſs. Nun, eine solche Offenheit ist immer ehrenwert. Aber wer ein solches Buch herausgibt, eine solche Fülle des Stoffes durchdrungen haben will, darf doch nicht solche Bekenntnisse aussprechen bei Gelegenheiten, wo selbst ein nur leidlich Bewanderter schnell Rat finden muſs. Für einen solchen Fall halte ich z. B. diesen: Der König von Ägypten erzählt seinen Traum von den fetten und mageren Kühen. Da heiſst es: Et las megras magliaivan las grassas, Et ünynotta taunt main rastaivan passas, das ist: und die mageren aſsen die fetten, und nichts desto weniger blieben sie. — Hier die Anmerkung: „pass muſs dem Sinne nach mager heiſsen. Aber woher? und ist es sicher?“ Nun, für die Sicherheit bürgt einigermaſsen der Reim. Und passo heiſst italienisch welk, verkümmert, und oberländisch ist pass passa desgleichen welk, wie Carigiets Wörterbuch lehrt. Mit diesem so leicht zu findenden „welk“ aber, denke ich, kann und muſs jeder an der angeführten Stelle zufrieden sein: sie werden nach dem Fraſse nicht straff und vollsaftig, sondern bleiben welk wie vertrocknete Pflanzen. Etwas weniger welk und mager könnten hin und wieder noch diese Anmerkungen sein. Man sehe z. B. zu I 16 c 11: „parpajogla waren drei bluzger, eine münze, die jetzt verschwunden ist“. Ei prächtig, ruft hier gewiſs mancher aus, nun erfährt man mal ein Wort über die parpagliche in den Promessi sposi. Aber wie? Eine Münze, die jetzt — — ja welche denn, die parpajogta oder die bluzger? Und was gilt denn ein bluzger? Auf diese Frage antwortet Carigiet unter bluzcher.

Die Quellennachweise auf S. 253—255 sind wieder sehr angenehm und eines solchen Buches würdig, könnten aber auch wohl in dem und jenem, wie in Angabe anderer Ausgaben, etwas ausführlicher sein. Auf grammatische Hilfsleistungen hat der Verf. verzichtet, weil — heiſst es in der Vorrede — die Deklination keine Schwierigkeiten macht und die Konjugation von Stürzinger genügend behandelt worden ist. Nun, was man auch hierzu sagen mag, eine Chrestomathie, welche eine Gruppe von Mundarten umfaſst, ist doch wohl ein Wort über die Gruppierung geradezu schuldig; es wäre recht schön, wenn der noch zu erwartende erste Teil dieser so billigen Forderung gerecht würde — etwa mit klarer Feststellung der Hauptunterschiede der Aussprache und Lautlehre, einzelner charakteristischer Kennzeichen in der Konjugation mit einem Bilde der Verbreitung und Abgrenzung der Mundarten, in Worten oder auch noch mit Hilfe einer Karte.

Berlin. H. Buchholtz.

i) Naturwissenschaft.

5. Medicus, Wilh.: *Unsere eſsbaren Schwämme.* Populärer Leitfaden zum Erkennen und Benutzen der bekanntesten Speisepilze. Mit 23 kolorierten Abbildungen. Kaiserslautern. 1882, A. Gotthold. 26 S.

In neuerer Zeit bemüht man sich sehr das Vorurteil des Volkes gegen

die Pilze zu bekämpfen und die efsbaren unter denselben nutzbar zu machen. In diesem an sich lobenswerten Bestreben kann aber auch zu weit gegangen werden. Das Suchen der Pilze ist zeitraubender, als viele denken, und abgesehen von Gelegenheitsfunden werden Leute, die mit ihrer Zeit rechnen müssen, selten durch Einsammeln derselben genügend belohnt werden. Unstreitig gewährt die Pilzjagd ein grofses Vergnügen, und Spaziergänger werden gern das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden; aber schon Holz sammelnde Frauen u. s. w. werden doch nur ganz gelegentlich nach Schwämmen greifen können. Durch Abbildungen wie in dem vorliegenden Werke lassen sich aber Unkundige gewifs nicht belehren. Dieselben sind, wie die meisten Pilz-Bilder, nicht getreu genug und vermögen wohl dem Sachverständigen eine Bestätigung zu bieten, ob der vorliegende Pilz auch wirklich der gute „Reizker“ u. s. w. ist. Wir erkennen durchaus die Schwierigkeiten, die Schwämme getreu abzubilden: sie sind eben zu veränderlich und in den verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung zu verschiedenartig und bieten zu viel Übergänge zu anderen Arten. Wir bezweifeln daher, dafs durch solche Pilzbücher viel genützt wird, und sind der Ansicht, dafs es durchaus der mündlichen Unterweisung und des direkten Anlernens bedarf, um Laien mit den efsbaren Schwämmen vertraut zu machen. Auch mit den plastischen Nachahmungen ist im grofsen wenig gedient, wenn sie auch immerhin mehr Anschauung gewähren als Bilder. Sollen die Pilze nutzbarer gemacht werden, so müssen die Seminaristen dieselben kennen lernen. Weifs der Lehrer auf dem Dorfe Bescheid, so kann er leicht Diesem oder Jenem einen Steinpilz oder Champignon zeigen und seinen Gemeindegliedern Mut einflöfsen, dieselben zu essen. — Befriedigender als die Tafeln ist der Text, der sich der Sprache des Volkes anzupassen bemüht. Manches hätte wegbleiben können, so das Märchen von der zauberhaften Geschwindigkeit, mit der der Eierschwam sich über Nacht entwickeln soll. Die Diagnose aller Schwämme so scharf zu geben, dafs sie sicher erkennbar sind, ist dem Hrn. Verf. ebensowenig wie Andern gelungen.

Eisenach. A. Hosaeus.

2. Köllner, K.: *Die geologische Entwicklungsgeschichte der Säugetiere.* Wien, 1882. Alfred Hölder. 98 S.

Die wertvolle und gut geschriebene Monographie entwickelt den Stammbaum der Säugetiere aufgrund ihrer geologischen Urkunden. Indem d. V. von den ersten unzweifelhaften Säugetierresten der mesozoischen Periode ausgeht, werden die in den darauf folgenden Zeitaltern der Erde auftretenden Säugetiere in wissenschaftlich kurzer und knapper Weise vorgeführt. Dabei ist der Verf. bemüht gewesen objektiv zu sichten und auch die Lücken hervorzuheben, deren Ausfüllung künftigen Forschungen vorbehalten ist. Seite für Seite tritt aber trotz dieser Lücken dem Leser die Giltigkeit der Darwinschen Grundsätze entgegen, und das Gesetz der fortschreitenden Vervollkommnung, der Entwicklung von einfachen zu höheren Organisationsstufen wird auch durch die vorliegende Arbeit nach allen Seiten hin bestätigt.

Eisenach. A. Hosaeus.

3. Karsten, H., *Pharmazeutisch-medizinische Botanik.* Berlin. J. M. Spaeth.

Das „Central-Organ" hat im Jahrg. 1881. pag. 485 f. auf das Erscheinen dieses Werkes aufmerksam gemacht als auf ein Produkt deutscher Gelehrsamkeit und deutschen Fleifses, welches nicht nur dem Apotheker und dem Arzte sondern auch allen Botanikern empfohlen zu werden verdiene; wir sind jetzt in der angenehmen Lage die Vollendung des grofsen und mühsamen Werkes ankündigen zu können. Wie fast bei jedem Bauwerk der Voranschlag in der Ausführung weit überschritten zu werden pflegt, so ist auch dem Herrn Professor Karsten sein Werk unter den Händen gewachsen und bis zur 11. Lieferung bereits gediehen. Welch eine Fülle von Wissen und Beobachtungen auf den circa 1100 Seiten grofs Oktav mit den Tausenden von Abbildungen, zusammengedrängt so weit nur möglich, um jeden Raum zu benutzen! In dieser nie sich genügenden Vertiefung und Fülle sucht ja die deutsche Gelehrsamkeit ihren einzigartigen Ruhm. Der Herr Verfasser hat das, was er im Prospekt versprochen, ganz und voll gehalten, wie wir es von ihm erwarteten. Die Lieferungen blieben sich gleich in der Gediegenheit des Inhalts, und wenn es uns bisweilen so scheint, als ob das Werk zu viel bringe, so wird es wohl gerade dadurch diejenigen erfreuen die nicht ein blofses medizinisches Buch sondern eine systematische Botanik zum gründlichen Selbststudium suchen. Im Verhältnis zu diesem Inhalt und der reichen Ausstattung mit Illustrationen ist der Preis gewifs ein äufserst mäfsiger; indes ist das deutsche Publikum nach dieser Richtung hin sehr verwöhnt, und es bleibt also zu wünschen, dafs man in den betreffenden Kreisen der Pharmaceuten, Ärzte und Botaniker für eine so grofse Arbeit auch den gebührenden Lohn nicht scheuen möge.

C. D.

4. Weinland, D. F.: *Rulaman.* Naturgeschichtliche Erzählung aus der Zeit des Höhlenmenschen und des Höhlenbären. Leipzig, Otto Spamer.

Eine zusammenhangende Erzählung für die Jugend aus dem Leben eines Urvolkes zu schreiben, von dem gar keine litterarischen Spuren vorhanden sind, ist eine keineswegs leichte Arbeit, wenn dieselbe auch nur einigermafsen die Anforderungen der Glaubwürdigkeit, der Übereinstimmung mit der Zeit und den Zeitereignissen, des Interesses erfüllen soll. Das oben angegebene Werk hat die Aufgabe so weit trefflich gelöst, wie Beobachtung, Studium und Dichtung bei den spärlichen fossilen Überresten und Sagen späterer Völker und den anderen durch die Naturwissenschaften gebotenen Mitteln, durch Reisen etc, es möglich machten. Menschen der Steinzeit mit den notdürftigsten Verhüllungen nach der Weise, wie die Heilige Schrift es vom vertriebenen Menschenpaare schildert, wohnend in Höhlen oder Pfahlbauten, sehen wir hier die Bedürfnisse ihres kleinen Lebens dem Boden, der Jagd abgewinnen, ein Leben führen, kindlich, einfach und doch nicht ohne Freuden im engsten Umgang mit der Pflanzen- und Tierwelt. Dann aber geht, anfänglich fast unmerkbar, dieses europäische Urvolk allmählich unter, teils durch elementare Ereignisse teils im Kampf mit der gewaltigen Natur, bis es zuletzt der von Osten kommenden höheren Kultur der Kelten unterliegt oder mit diesen verschmilzt: sein Name ist nun ver-

sunken und vergessen. — Die Diktion ist edel gehalten, die Darstellung lebendig und fesselnd, besonders weil sie durch schöne Illustrationen gehoben wird. Aufserdem darf man dem Buche auch seiner moralischen Seite wegen weiteste Verbreitung unter der Jugend wünschen.

Forbach. Stühlen.

k. Mathematik.

1. Schloemilch, Oscar: *Übungsbuch zum Studium der höheren Analysis.* Erster Teil: Aufgaben aus der Differentialrechnung. VII und 308 S. 3. Aufl. Leipzig 1878. — Zweiter Teil: Aufgaben der Integralrechnung. VII. und 384 Seiten. 3. Aufl. Leipzig, 1882. B. G. Teubner. Gr. 8⁰. Mit Holzschnitten im Text.

Bei einem so anerkannt tüchtigen und bewährten Buche, wie es das vorliegende ist, bedarf es keiner weiteren Empfehlung, sondern es genügt die Anzeige, dafs nunmehr auch die dritte Auflage des Buches vollendet ist. Auch in ihr ist das Prinzip festgehalten worden, dafs das Buch keine gröfseren Theorieen entwickeln, sondern dem Studierenden ein Hilfsmittel zur Einübung des Technischen der Differential- und Integralrechnung bieten soll. — Die neue Auflage unterscheidet sich von ihrer Vorgängerin nur durch eine Anzahl neuer Beispiele und interessanter Aufgaben; im ersten Teile ist z. B. der Abschnitt über die Grenzwerte der Funktionen zweier Variablen (S. 14—18) hervorzuheben.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

2. Köstler, H.: *Vorschule der Geometrie.* 2. Aufl. Mit 49 in den Text gedruckten Holzschnitten. Halle a. S., 1882, L. Nebert. 24 S. gr. 8⁰.

Diese Vorschule der Geometrie, ursprünglich die erste Abteilung des in demselben Verlage erschienenen „Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Geometrie", besteht aus zwei Teilen, der Formen- und der Instruktionslehre, und soll den Schüler beim Anfange des geometrischen Anschauungs-Unterrichts in der Quinta von der sinnlichen Anschauung allmählich zur Abstraktion der begrifflichen Erklärung emporführen und ihm die Grundanschauungen, Benennungen und Bezeichnungen so geläufig machen, wie es der spätere mathemathische Unterricht voraussetzen mufs.

Die Konstruktionslehre enthält die sogen. Elementar-Konstruktionen, durch deren Ausführung der Schüler sich in der Handhabung von Lineal und Zirkel üben soll, und zwar zweckmäfsig mit bestimmten Mafsen, damit er zugleich auch im Messen, Abschätzen und Einteilen des Raumes geübt werde.

Das Büchlein wird sicherlich seinen Zweck erfüllen und kann bestens empfohlen werden. —

Es ist besser das Wort „Lot" (S. 9 u. a.) nur vom Vertikalen (Scheitelrechten) zu gebrauchen. — Wo es nur ein Ding gibt oder geben kann, da ist richtiger der bestimmte Artikel zu setzen, z. B. S. 17, 21, 23 „das Lot, die Parallele". — Auf S. 18 steht in Fig. 43 das α^1 auf der falschen Seite der Geraden CD. — Auf S. 6 fehlt in Fig. 3 der Buchstabe a an der Geraden

AB. — So könnte ich wohl noch einige Kleinigkeiten erwähnen, doch verzichte ich lieber darauf.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

3. Böhme, A., *Perioden der Decimalbrüche.* Berlin. 1882. G. W. F. Müller. VIII und 48 Seiten gr. 8°.

Das Büchlein hat der Verfasser, bekannt durch seine Rechenbücher, nach 47jähriger Thätigkeit bei seinem Ausscheiden dem Kollegium des Königl. Lehrerinnen-Seminars und der Augusta-Schule in Berlin gewidmet.

Es ist ja bekannt, dafs die Perioden vieler periodischen Decimalbrüche ganz merkwürdige und auffallende Zahlen-Eigenschaften zeigen, von denen sogar nicht wenige als sogen. Zahlenkunststückchen im Volke Eingang gefunden haben. Z. B. Mit welcher zweizifferigen Zahl muss man 123456789 multiplicieren, damit eine Zahl mit lauter 7 herauskommt? Die Lösung und Erklärung beruht bekanntlich auf den Perioden der in Decimalbrüche verwandelten gemeinen Brüche $^1/_9$ und $^1/_{81}$. — Der Verfasser stellt hier (nach einer 10 Seiten langen Einleitung über Verwandlung gemeiner Brüche in Decimalbrüche und umgekehrt) interessante Zahlen-Eigenschaften zusammen an den Perioden der Brüche I., $^1/_7$ auf S. 11—28; II., $^1/_{13}$ auf S. 28—32; III., $^1/_{17}$ auf S. 32—47. — Wer sich für dergleichen Sachen interessiert, dem kann das Buch empfohlen werden.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

4. Dränert, *Sammlung arithmetischer Aufgaben für den Gebrauch an höheren Bürgerschulen nach der Aufgabensammlung von Meier Hirsch bearbeitet.* Kursus I. 2. Aufl. Altenburg, 1883, H. A. Pierer. VIII und 88 S. 8°.

Wir haben jetzt mehrere vielverbreitete arithmetische Aufgaben-Sammlungen und Übungsbücher (Meier Hirsch, Heis, Hofmann, Bardey u. a.), und es ist die früher fast ausschliefslich gebrauchte, durch ihre seiner Zeit aufserordentlichen didaktischen Vorzüge ausgezeichnete vortreffliche Sammlung von Meier Hirsch vor kurzem einer Neubearbeitung unterzogen worden von Bertram, um ihre mitunter mathematisch etwas veralteten Particen den neueren Auffassungen und Behandlungsweisen einigermafsen anzupassen. — Der Verf. vorliegender Sammlung ist von der Verlagshandlung der Bertramschen Ausgabe des Meier Hirsch veranlafst worden neben der Bertramschen noch eine zweite Bearbeitung zu veranstalten, welche die grofsen pädagogischen Vorzüge der ursprünglichen Ausgabe möglichst konservieren, dem Umfange und der Abfassung der Aufgaben nach aber speziell nur für höhere Bürgerschulen und ähnliche Anstalten eingerichtet sein sollte.

Das ist dem Verf. nun aufs trefflichste und beste gelungen.

Den wichtigsten Abschnitt der ganzen Sammlung bilden unstreitig die eingekleideten Aufgaben zu den Gleichungen, speziell zu den Gleichungen ersten Grades. Gerade in diesem Kapitel schliefst sich das Buch eng an die alte Ausgabe des Meier-Hirsch an. Denn, sagt der Verf. mit recht, nach einheitlichem, streng durchgeführtem Plane aufgebaut, immer vom leichteren zum schwereren, vom spezielleren zum allgemeineren übergehend, ist dieses Kapitel in der ursprünglichen Ausgabe geradezu ein pädagogisches Meisterstück. —

Den Aufgaben sind nicht, wie in den alten Ausgaben des Meier Hirsch, die Lösungen beigefügt, sondern es können dieselben nur vom Lehrer direkt von der Verlagshandlung zum Preise von 70 Pf. bezogen werden. Der Verf. hat inbezug auf diesen Punkt bei vielen Schulen angefragt, und es haben sich für die vom Verf. beliebte Mafsregel 70 pCt. der befragten Schulen erklärt; 8 pCt. haben gewünscht, dafs die Lösungen zusammengestellt dem Buche beigegeben, 16 pCt., dafs sie einzeln den betreffenden Aufgaben gleich beigefügt würden. Ich schliefse mich diesen 16 pCt. an, da ich aus meiner Gymnasialzeit noch sehr wohl der Freude eingedenk bin, welche ich, als wir Schüler die Lösung der Meier Hirschschen Aufgaben zu unserem Privatstudium zu machen begonnen hatten, empfand, wenn meine Lösung mit der im Meier Hirsch angegebenen übereinstimmte. Der träge, unfleifsige Schüler, welcher die eigene Arbeit und Thätigkeit scheut und sich kein Gewissen daraus macht mit fremden Federn sich zu schmücken, findet doch immer Mittel und Wege, alle gegen Abschreiberei u. s. w. gerichteten Vorsichtsmafsregeln zu umgehen.

In der letzten (fünften) Abteilung des Buches S. 79—85 gibt der Verf. eine kurze Zusammenstellung der wichtigsten Begriffs- und Sach-Erklärungen, deren Kenntnis zur Lösung der betreffenden Aufgaben unumgänglich notwendig ist.

Auf S. 1 Z. 9 v. u. vermisse ich die Komplexion $b + c + a$, und auf S. 6 Z. 10 v. o. finden sich, jedenfalls absichtlich, nur 3 von den 6 Komplexionen. — In dem Hebelgesetze auf S. 84 ist das Wort „parallel" nicht falsch, aber überflüssig.

Druckfehler: S. 56 No. 98 lies Kantenlänge st. Kartenlänge. S. 59 No. 125 arithmétique st. arithméthique. S. 64. No. 154 Sollte wirklich in der Aufgabe von den weidenden Ochsen im Newtonschen Originaltexte in tempore statt tempore stehen?

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

5a. Hirsch, Meier, *Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra.* 18. Auflage von H. Bertram. Altenburg, 1881. H. A. Pierer. 328 Seiten.

b. Adam, W., *Lehrbuch der Buchstabenrechnung und Algebra mit zahlreichen Übungsaufgaben.* Zum Gebrauch an Seminaren und höheren Lehranstalten, wie auch für den Selbstunterricht. Erster Teil: Die vier Species mit der Bruchrechnung, Verhältnisse und Proportionen, Potenzen und Wurzeln. Die Gleichungen vom ersten und zweiten Grade. Höhere Gleichungen, welche auf die Form einer quadratischen Gleichung gebracht werden können. 3. Auflage. Berlin 1882. Th. Hofmann. 251 Seiten.

c. Steck, F. X. und Bielmayr, J., *Lehrbuch der Arithmetik für Latein- und Realschulen.* 8. Aufl. Kempten, 1882. Jos. Kösel. 119 Seiten. (Das Buch enthält die Arithmetik von den ersten Anfängen bis zu den bürgerlichen Rechnungsarten inkl.)

Da die neuen Auflagen der obigen Bücher keine Veränderungen enthalten (in Meier Hirsch sind noch die Anfangsgründe der Determinantentheorie neu berücksichtigt), so verweisen wir auf die früher im C. O. 1878, S. 739 f. erschienenen Besprechungen.

Berlin. C. Koniecki.

l. Singen.

1. Zimmer, Fr., *Liederschatz* in 4 Heften. Quedlinburg, 1879. Vieweg.

Das Werk zerfällt in eine Unterstufe, zwei Mittel- und eine Oberstufe. Es bietet meist bekannte einstimmige und mehrstimmige Lieder gesanglich arrangiert, auch ein- und mehrstimmige Vokalisen. Sehr gewagt scheint uns die Wahl neuer Melodieen zu älteren Texten; z. B. zu dem Volksliede: „Deutschland, Deutschland über alles“ eine Melodie von Fr. Abt! Auch die im Anhang des IV. Teiles beigefügten liturgischen Gesänge werden bei Chören und Gemeinden keine besondere Aufnahme finden; einfach sind sie wohl, matt in der Empfindung und schwach in der Erfindung, bis auf die Nummer: „Ehre sei Gott in der Höhe“ von Bortsiansky. Dergleichen musikalische Produkte sind dazu angethan den Sinn für das Liturgische in den Gemeinden zu untergraben und sind von einer theologischen Zeitung des Rheinlandes bereits in den vierziger Jahren scharf genug gegeifselt.

Berlin. H. Hauer.

2. Zimmer, Fr. *Gesanglehre* in 4 Heften. Quedlinburg, 1880. Vieweg.

Ein sehr umfangreiches, mit vielem Fleifse zusammengestelltes Werk, welches jüngern Gesanglehrern zu empfehlen ist, da es viele gute, aus der Erfahrung gesammelte Winke darbietet. In den praktischen Übungen begegnen wir ungern den sogenannten musikalischen Schusterflecken, Wiederholungen desselben rhythmisch-melodischen Motivs auf verschiedenen Tonstufen; sie sind unschön und verleiten den Schüler zur Gedankenlosigkeit; z. B. St. 17 Nr. 42. Auch können wir mit dem Verf. inbetreff des Solmisatior (s. Hft. II Vorbem. pag. VI) nicht übereinstimmen, wir halten dieselbe vielmehr für geboten, weil sie ein vortreffliches Mittel für gute Aussprache und eine Vorbereitung für das Textsingen ist.

Berlin. H. Hauer.

m. Turnen.

1. Bintz, Julius, *Die Leibesübungen des Mittelalters.* Gütersloh 1880. C. Bertelsmann.

Das Buch behandelt ziemlich ausführlich aufgrund genauer Kenntnis zunächst das Steinstofsen, Springen, Laufen, Ringen und Gerwerfen, unter Springen auch das Pferdspringen (Voltigieren). Es zeigt dann, wie diese Leibesübungen, denen sowohl Luther wie Zwingli das Wort geredet haben, zum Teil durch die infolge der Einführung des Feuergewehrs veränderte Kriegführung zum Teil aber auch infolge von Ausartungen bei ihrem Betriebe mehr und mehr verfielen. Ähnliches ist beim Schwimmen und Baden geschehen, welches — früher bekanntlich sogar durch die Kirche empfohlen — bald vielfach verboten wurde, besonders auch seitens der Schule, denn es wurde nicht blofs gesundheitswidrig übertrieben sondern führte auch zur schlimmsten Unmoral. Dann wird das Laufen auf Schlittschuhen und Schneeschuhen beschrieben, das Fechten, der Schwerttanz und der Reigentanz, das Ballspiel (welches sogar den Mönchen erlaubt war), das Eisbosseln d. h. das Rollen von Kugeln über Eis, woraus sich allmählich das Kegelschieben entwickelte, das Armbrust- und Büchsenschiefsen, woraus beliebte Volksfeste wurden, die

Turniere (deren Aufkommen der Verf. in die Zeit Lothars setzt), der Tjost d. h. der Speerkampf einzelner im Schimpf- und Scharfrennen, der Buhurt d. h. der Massenkampf, Ringstechen (Carousselreiten) und die Jagd. Eine eigentümliche Erscheinung dabei ist, dafs die Kirche vielfach mit Abmahnungen und Verboten gegen all dies einschreitet, während die Humanisten dafür eintreten.

Berlin. F. Voigt.

2. Kohlrauch, Chr., *Der Diskus.* Leipzig 1882. Ed. Strauch.

Wie von dem auch sonst vorteilhaft bekannten Verf. zu erwarten, ist dies eine fleifsige und verständige Zusammenstellung des über den Diskus Erhaltenen, erläutert durch mehr als fünfzig hübsche Darstellungen, sowie Anweisung, wie das Diskuswerfen bei uns betrieben werden könnte. Ob freilich diese Übung bei uns sich einbürgern werde, möchten wir bezweifeln. Dafs die Griechen sie betrieben und als Vorübung zum Speerwerfen benutzten, ist für uns — die wir letzteres nicht brauchen — doch gewifs kein Grund, ihnen hierin nachzuahmen, ebenso wenig als Steinstofsen u. s. w. deswegen bei uns einzuführen ist, weil die Helden des Nibelungenliedes es trieben. Unser Turnen soll sich aus den noch vorhandenen volkstümlichen Übungen und aus den Bedürfnissen des Heerdienstes auf dem Grunde des nun einmal Vorhandenen, von Jahn und Spiefs Geschaffenen entwickeln und braucht unserer Meinung nach nicht bei den Hellenen oder alten Germanen Anleihen zu machen. Dessenungeachtet können wir das Buch als eine sorgfältige und gute Arbeit empfehlen.

Berlin. F. Voigt.

3. Meyer, A. F.: *Die Stabübungen.* Celle u. Leipzig 1881. Aug. Schulze.

Die Stabübungen haben den Vorzug, dafs sie doch schon eine Art Gerät-Übungen sind und dafs dieses Gerät mit Leichtigkeit auch von den ärmsten Dorfschulen beschafft werden kann. Freilich ist der Holzstab, dessen Handhabung fast keine Muskelkraft erfordert, mit dem Eisenstab nicht zu vergleichen; doch in Ermangelung des letzteren hat auch er seine Bedeutung. Zum Betriebe nun der Übungen mit ihm hat der Verfasser in zweckentsprechender Weise für die 2. und 3. Altersstufe (nach der Einteilung des Leitfadens für den Turnunterricht in den preufsischen Volksschulen) je 20 Übungsgruppen à 10 Übungen zusammengestellt, welche für Anfänger im Turnunterricht — für solche ist das Buch bestimmt — gewifs eine willkommene Unterweisung und Hilfe sein werden.

Berlin. F. Voigt.

4. Zettler, Moritz, *Methodik des Turnunterrichts.* Berlin 1881. G. Hempel.

Die vorliegende zweite Auflage des Zettlerschen Buches zerfällt in zwei Teile, deren erster Allgemeines d. h. das Geschichtliche, die Aufgaben des Turnens, die Bedeutung desselben für unsere Entwicklung u. s. w. enthält, während der zweite das Spezielle d. h. Frei- und Ordnungsübungen, Geräturnen, Reigen, das Spiel und das Kürturnen bespricht. Hieran schliefsen sich Beispiele, enthaltend die Ziele und Übungsfolgen für Knaben, Mädchen und Vereine, so wie ein Anhang, der hauptsächlich die Benennungen der Übungen

sowie deren Ausführung erläutert. Ob das Buch für Turnvereine ausreichen würde, möchten wir aufgrund eigener Erfahrungen bezweifeln, sonst aber können wir es als ein offenbar aus reiflichem Nachdenken und reicher Praxis hervorgegangenes mit bestem Gewissen anempfehlen, wenn wir z. B. auch inbezug auf das Turnen gröfserer Massen und Verwendung von Vorturnern etwas von der Anschauung des Verf. abweichen. Gefallen hat uns namentlich auch die wirkliche liberale, d. h. selbständige und mafsvolle Auffassung vieler Punkte, die sozusagen Parteisachen sind, sowie das Eintreten für Turnplätze im Freien und für Spiele zu einer Zeit, wo (vor dem Erscheinen des letzten Ministerial-Erlasses) viele nur die Hallen und militärische Dressur durch Frei-Übungen gelten lassen wollten.

Berlin. F. Voigt.

n) Zeichnen u. Ä.

Hermann und Dorothea von Goethe mit 8 Bildern von Arthur, Freiherr v. Ramberg nach den Original-Ölgemälden in Lichtdruck hergestellt von F. Bruckmann. 6. Aufl. Berlin, Grote.

Es gibt wohl kaum eine trefflichere Festgabe für Jung und Alt als die Werke unserer beiden Heroen in der Dichtkunst, Goethes und Schillers, und das Beste aus diesem Schatze auszuwählen halte ich für diesen Zweck und zumal für die Bildung unserer Jugend gut genug. An der Spitze dieses Genre steht unter anderen das bürgerliche Epos Hermann und Dorothea. Jeder kennt es und jeder weifs, dafs es eben ein Meisterwerk ist, dafs es eine Weltbewegung im engsten Raume darstellt, und dafs es fast keine Lebensphase gibt, die in demselben nicht mit tiefem Gemüt, lebenswahr, didaktisch behandelt sei. Die Charaktere sind höchst individuell, sind wahr und natürlich gehalten, scharf gezeichnet und treten weniger durch die Schilderung ihrer Eigentümlichkeit als durch ihre Handlungen hervor. Doch warum mehr über das Dichterwerk selbst sagen? Es ist weltbekannt. Zu diesem Kunstwerk vollendeter Schönheit, wie selbst Goethe nicht viele geschaffen, hat nun der Verleger eine würdige Ausstattung gefügt. Acht Rambergsche Bilder verschönern und beleben das Werk. Sie allein würden schon durch die Schärfe nnd Tadellosigkeit der Reproduktion den Kenner fesseln, wenn nicht der herrliche Druck auf 68 Velinfolioseiten und der elegante, trotz seines dekorativen Reichtums einfach und edel gehaltene Einband noch mit dazu beitrügen, das Werk als ein Unikum zu Schmuck und Prämie für Haus und Schule zu empfehlen.

Forbach. Stühlen.

III. Vermischtes.

---

1. Wer unsern Berliner botanischen Garten besucht, findet ziemlich in der Mitte desselben ein von dem Bildhauer Schaper verfertigtes Denkmal; es ist das Bildnis Alexander Brauns, des im Jahre 1877 verstorbenen Direk-

tors dieses Gartens. Lehrer der Botanik, welche diese Wissenschaft zu ihrem Fachstudium gemacht haben, wissen, dafs Braun mehr als ein Vierteljahrhundert hindurch Lehrer an unserer Universität war, und haben jedenfalls Kenntnis genommen von der Reihe mannigfaltiger Arbeiten teils morphologischen teils systematischen Inhalts, die er in den Verhandlungen und Monatsberichten unserer Akademie der Wissenschaften zu veröffentlichen pflegte. Eine übersichtliche Angabe derselben findet sich S. 50 in der von Ign. Urban verfafsten Geschichte des Botanischen Gartens, die bei Gebr. Bornträger zu Berlin i. J. 1882 erschienen, auch in dem Garten selbst käuflich zu haben ist. Dem gröfseren Publikum und auch vielen Schulmännern, die nicht gerade Botaniker sind, ist Braun weniger bekannt, und doch dürfte auch für diese ein Blick auf das Leben und Wirken eines Mannes, dessen Erscheinung wohl so manchem aufgefallen ist, nicht ohne Interesse sein. Ein solcher Blick wird uns ermöglicht durch Mettenius, C.: Alexander Brauns Leben, nach seinem handschriftlichen Nachlafs. Berlin, 1882, G. Reimer.

Das Buch, von einer Tochter des Verstorbenen herrührend, ist keine Biographie im herkömmlichen Sinne des Worts; es besteht vielmehr einzig aus einer Reihe chronologisch geordneter Briefe; doch sind dieselben ihrem Inhalte nach durch Mitteilung von Thatsachen aus den Lebensumständen des Abgeschiedenen so mit einander verbunden, dafs der Leser in den Stand gesetzt wird sich selbst daraus ein Lebensbild zusammenzustellen.

Von Jugend auf durch eigentümliche Anlagen zum Botaniker berufen, sah Braun sich schon in seinen Studienjahren veranlafst den medizinischen Kollegien, zu denen die von ihm erwählte Fakultät ihn eigentlich verpflichtete, andere, wie naturhistorische und philosophische, vorzuziehen. Und als er den Entschlufs fafste sich dem Lehrerberufe zu widmen, da schwebte ihm besonders die Goethesche Metamorphose der Pflanzen vor, die ihn schon als Studenten angezogen hatte, und in deren Befolgung er die einzige Möglichkeit sah die Botanik zu einem wirklichen Bildungsmittel zu gestalten. Nicht Vielwisserei im Einzelnen, sondern Erkenntnis des inneren Zusammenhanges und Einfügung des Einzelnen in das Ganze der Natur schien ihm die Aufgabe zu sein, deren Erstrebung wünschenswert und deren Lösung erreichbar sei.

Zunächst an der polytechnischen Schule zu Karlsruhe angestellt, wurde er später Professor der Botanik zu Freiburg, dann zu Giefsen und seit 1851 als Nachfolger Links zu Berlin, wo er zunächst durch seine aufserordentliche Gewissenhaftigkeit in der Bestimmung der Pflanzen sich ein weitverbreitetes Vertrauen erwarb. Weniger hervortretend war anfangs seine schriftstellerische Thätigkeit, von der ihn eine gewisse Scheu vor Publikationen abhielt, da es ihm nicht rasch genug von der Hand gieng, die entsprechende Form für das zu finden, was ihn innerlich bewegte. Der Natur ihre noch unerkannten Gesetze abzulauschen, das war das Hauptbestreben, welches ihn bei seinen unermüdlichen Forschungen und Beobachtungen leitete. Vor allem widerstrebte es der gesamten Richtung seines Geistes sich zu irgendwelchen materialistischen Ansichten zu bekennen, da er in den Naturkörpern nicht ein Wirken toter Kräfte sondern den Ausdruck lebendiger That erblickte und sie als Momente einer allgemeinen Geschichte des Naturlebens aufzu-

fassen suchte. Also nicht, wie Schleiden es erstrebt, „Entgeistigung der Natur“, sondern Hinweisen auf den „Geist, der die Materie bewegt, und auf den Zusammenhang des Naturlebens mit dem Menschengeiste“. — Das war eine der Haupttendenzen, die ihn bei seinem Unterricht leiteten. Dafs er sich über solche Dinge in seinen Briefen ausgesprochen, seine Ansichten gelegentlich auch mit denen anderer Naturforscher wie Du Bois-Reymond und Häckel vergleicht, besonders in so weit sie die Rätsel unseres Daseins berühren, das mufs jedem Lehrer der Naturwissenschaften von Bedeutung sein. Es sind zum Teil goldene Worte, die aus dem Munde eines so sorgsamen Naturforschers doppelten Wert haben. Der Unzulänglichkeit der physikalischen Naturbetrachtung gegenüber vertritt er mit Entschiedenheit den teleologischen Standpunkt, besonders in dem Reiche des Organischen, dessen Gebilde ihm überall auf Verfolgung bestimmter Lebenszwecke hindeuten. Wer durch die Lektüre materialistischer Schriftsteller auf Irrwege geraten ist, der kann durch Beherzigung des Inhaltes der Braunschen Briefe sich leicht wieder zurechtfinden lernen und wird um so weniger Anstand nehmen dies zu thun, wenn er sich des telegraphischen Grufses erinnert, welchen die botanische Sektion der i. J. 1858 zu Karlsruhe versammelten Naturforscher dem damals in Misdroy befindlichen Meister der Wissenschaft zusandte.

„Die botanische Sektion deutscher Naturforscher, Ihre Abwesenheit bedauernd, sendet Ihnen ihren Grufs und den Ausdruck der Verehrung, der Sie, eben so den Geist in der Natur erkennend, wie Gott über der Natur bekennend, durch Ihre tiefen und umfassenden Forschungen auf dem gesamten Gebiete der Botanik uns als anregendes Bild voranleuchten“.

Dieser die Absender eben so wie den Empfänger ehrende Grufs mufs dem Lehrer der Naturwissenschaften um so bedeutsamer erscheinen, als Braun sich über die zukünftige Entwickelung derselben in folgenden kräftigen Worten ausspricht:

„Die exakte Wissenschaft mufs, je weiter sie zu den letzten Grundlagen vordringt, dazu treiben, sich einem höheren Standpunkt unterzuordnen, nämlich einem im rechten Sinn teleologischen, und mit der Teleologie gehen wir dem Reiche Gottes entgegen, das alle Ziele in sich fafst.“

Neben Brauns wissenschaftlicher Richtung, deren Hauptzüge wir in dem Bisherigen angedeutet haben, läfst das Buch auch tiefere Blicke in die übrigen Seiten seines Wesens thun. Er erscheint uns darin als ein Mann mit echt deutschem Herzen, dessen religiöse Gesinnung die eigentliche Grundlage seines Lebens bildete, bei dem der Glaube sich auf innere Erfahrungen gründete, die ihm ebenso unumstöfslich waren wie die äufseren Erfahrungen auf dem Gebiete der Natur. Denjenigen, die das Walten Gottes in seiner Schöpfung so leichten Herzens über Bord werfen, und denen die chemisch-physikalischen Kräfte der einzige Leitstern ihrer Forschungen und Untersuchungen sind, möchten wir eine Stelle aus einem seiner Briefe empfehlen:

„Ich freue mich noch oft des Wortes von Schelling, dafs der ganzen Naturgeschichte ein religiöser Zug zugrunde liegt, nämlich der

rastlose Trieb, immer und in Allem, bis in das Feinste und Kleinste, Gott zu finden. Das gehört auch zu dem Neuen, was noch täglich geschieht und geschehen mufs, dafs die ganze Geschichte, nicht nur des eigenen menschlichen Innern, sondern des Menschengeschlechts im Ganzen und der Natur immer mehr aufgenommen werden mufs in das menschliche Bewufstsein und von ihm erkannt in ihrem Zusammenhang, damit wir Gott darin erkennen und er uns Alles in Allem sein könne."

Aufserdem aber wird jeder Schulmann in dem Buche eine grofse Anzahl pädagogisch-didaktischer Bemerkungen finden, die uns sehr beherzigenswert erscheinen, und zwar um so mehr, als wir hier einem Mann der Wissenschaft in die Seele schauen, dem es gelungen ist, die Lehren des Christentums, die sich vor der Entwickelung der Naturwissenschaften gestaltet haben, mit dem im Einklang zu bringen, was die Natur uns offenbart. Allen denen, die noch zwei Seelen in ihrer Brust und zwei Gedankenhaushalte in ihrem Kopfe haben, können wir das Werk aus innerster Überzeugung empfehlen; die Tochter des Heimgegangenen aber hat sich ein grofses Verdienst erworben, indem sie die vielen schätzenswerten Gedanken aus ihrer Verborgenheit an das Licht zog, um sie zum Gemeingut Vieler zu machen.

Berlin. L. Rudolph.

2. Fofs, R.: *Bilder aus der Carolingerzeit.* Mit einem Bilde. Gütersloh 1883. C. Bertelsmann, 169 S.

Nach seinen eigenen Worten hat der Verfasser mit diesem Buche nicht etwa eine gelehrte Abhandlung liefern wollen, vielmehr war es sein Plan, „dem gröfseren gebildeten Publikum ein möglichst klares und farbiges Bild von einer Zeit zu zeichnen, von der es meist nur trockene Bruchstücke vorgelegt erhält". Ganz gewifs hat der Verf. auch an die Oberklassen unserer höheren Schulen gedacht, und gerade inbezug auf diese mufs ein Werk nach Art des vorliegenden bestens willkommen geheifsen werden, weil sie vom Mittelalter nicht viel mehr zu hören pflegen, als zur Examenpresse nötig ist.

Der Verfasser hat seine selbstgewählte Aufgabe mit Geschick und Glück gelöst. Er führt seine Leser in jene schwierige aber interessante Periode des achten und neunten Jahrhunderts, wo das Christentum, der Islam und das noch ungebrochene Heidentum der Germanen um die Herrschaft zu ringen scheinen, wo in Südfrankreich die Sarazenen als verwegene Räuber und Piraten hausen und der Sieg Karl Martels den Sturz der Meruwinge vorbereitet, wo Karl der Grofse seine vergängliche Universalmonarchie begründet und die ersten christlichen Missionen den skandinavischen Boden betreten. Auf diesem bald vom Epheugewächs der Sage umrankten Boden hat der Verf. seine historisch-erzählenden, bald beschreibenden, bald novellistischen Skizzen entworfen, und es ist ihm (auf eine Art, die man in gewisser Beziehung mit der Anlage der Thidreksage vergleichen möchte) gelungen unter stetiger Festhaltung der historischen Grundlage und geschickter Einfügung der bedeutendsten Sagen ein kulturhistorisches Gesamtbild aus dem vielen bunten Mosaik zusammenzusetzen, welches nicht blofs der jugend-

liche Leser mit lebhaftem Vergnügen und dauerndem Interesse betrachten wird*). Der Wunsch des Verfassers belehrend zu unterhalten und unterhaltend zu belehren ist wohlgelungen, und wir hoffen mit ihm auf den besten Erfolg seines zweckmäfsigen Unternehmens.

Berlin. L. Freytag.

V. Vereinsnachrichten.

Jahresversammlung von Philologen des Regierungs-Bezirks Magdeburg, der Herzogtümer Braunschweig, Anhalt etc. etc.

Halberstadt, 6. Mai. Die alljährlich am Sonntag vor Pfingsten hierselbst im „Breitenbachschen Restaurant“ stattfindende Versammlung der Philologen des oben bezeichneten Vereinsbezirks wurde von dem Gymnasialdirektor Herrn Dr. Schmidt hier als Vorsitzenden mit herzlicher Begrüfsung eröffnet. Vor Eintritt in die Tagesordnung wurde die Anwesenheit von etwa 60 Vertretern, und zwar aus den Städten Blankenburg, Goslar, Halberstadt, Magdeburg, Neuhaldensleben, Quedlinburg, Wernigerode und Wolfenbüttel konstatiert. Als einziger Gegenstand stand der Vortrag des Herrn Gymnasiallehrers Dr. Aly-Magdeburg über: „Die Pflege eines gesunden Standesgefühls — eine Hauptaufgabe des Provinzialvereins von Lehrern an höheren Unterrichts-Anstalten“ auf der diesjährigen Tagesordnung. Aus dem sehr eingehenden und von der Versammlung mit gröfstem Interesse verfolgten Vortrag heben wir Folgendes hervor: Die Pflege eines gesunden Standesgefühls als eine auch dem Lehrerstande an höheren Lehranstalten gestellte wichtige Aufgabe müsse anerkannt und zu diesem Zweck die Gründung eines Provinzialvereins von Lehrern dieser Anstalten für erspriefslich und wünschenswert gehalten werden. Es bedürfe nicht des Beweises, dafs das Standesgefühl in anderen Ständen bald mehr bald weniger ausgeprägt sei. Es charakterisiere sich als das Bewufstsein einem innerlich geschlossenen und äufserlich geachteten Stande anzugehören, der seinen Mitgliedern aufser den amtlichen auch gewisse moralische Verpflichtungen auferlege, der ihnen aber dafür als Entgelt allerlei anerkannte Rechte und Ehren zuteil werden lasse. Dieses Standesgefühl äufsere sich nach Ansicht des Herrn Referenten nach drei Seiten hin: gegenüber den vorgesetzten Behörden, gegenüber den Amtsgenossen und gegenüber dem Publikum und der Tagespresse. Das Standesgefühl betone in erster Linie die Beamten-Qualität und schliefse also ein strenges Subordinations-Verhältnis in sich. Nicht aus Liebedienerei erweise der Untergebene seinen Vorgesetzten den gebotenen Gehorsam, sondern er

*) Einige Anmerkungen und Nachweise über Quellen der Sagen u. s. w. wären vielleicht manchem Leser willkommen gewesen. Mancher wird sich auch vielleicht über die meist modernen Lokalnamen wie Montagnes des Maures, Étang de Magelore u. a. wundern; sie waren aber wohl wegen der mangelnden Kenntnis der alten nicht zu vermeiden.

thue es gern und in gefälliger Form unter Berücksichtigung des kollegialischen Verhältnisses. Ebenso angenehm würde sich das Verhältnis zur Oberbehörde gestalten. Der Vorgesetzte würde sich nach Möglichkeit bemühen die berechtigten Wünsche seiner Untergebenen höheren Orts zu befürworten und ihre Erfüllung zu erleichtern, die Untergebenen dagegen würden sich vor unbescheidenen oder in unpassende Form gekleidete Petitionen zu wahren wissen. Sodann erfordert das Standesgefühl ein kameradschaftliches Zusammengehen der Amts- und Standesgenossen. Das kollegialische Band würde man durch gesellschaftliche Beziehungen, durch regelmäfsige Zusammenkünfte in engeren und weiteren Kreisen, vor allem aber durch Einigkeit in allen wichtigen Standesfragen, durch lebhafte Beteiligung an gemeinsamen, berechtigten Standesunternehmungen immer enger zu knüpfen suchen. Hier heifse der Grundsatz, vorausgesetzt, dafs nichts Unrechtes oder Unbilliges erstrebt würde: „Alle für Einen, auch Einer für Alle.“ Endlich zeige sich das Standesgefühl auch im Verhältnis zum Publikum, insbesondere zur Tagespresse. Das Standesgefühl des Beamten zeige sich darin, dafs er in allen Punkten dem Publikum gegenüber seine Würde und damit die Würde seines Amtes wahre. Jeder Beamte müsse den Spruch Schillers: „Gott sieht nur das Herz! Darum aber, weil Gott nur das Herz sieht. schaffe, dafs wir doch auch etwas Erträgliches sehen!“ beherzigen. Das Standesgefühl verlange nicht ein ängstliches Insichzurückziehen, nicht die Pflege eines engherzigen Kastenwesens, sondern erfordere, dafs der Beamte frei und sicher mit dem Publikum verkehre und die Interessen seines Standes eben so energisch ehre, wie er die Rechte und Eigentümlichkeiten anderer Stände achte. Wo er etwas lese oder höre, was seinem Stande Gefahr und Feindschaft erwecke, wo er das amtliche Wirken eines Standesgenossen ungerecht beurteilt und angegriffen sehe, da trete er ein in Wort und Schrift. Falsche Äufserungen der Tagespresse, die sich gegenwärtig so vielfach mit der Beamtenwelt beschäftigt, dürfe er nicht unberücksichtigt, geeignetenfalls nicht unbeantwortet lassen. So würde es in allen anderen Ständen gehandhabt, so verstünden andere Stände ein gesundes Standesgefühl. Es würden dann auch bei Erfüllung der erwähnten Pflichten die Klagen über Mangel an äufserer Anerkennung und Hochschätzung verstummen. Diesen selbstgewählten Pflichten seien alsdann auch freiwillig zugestandene Rechte und Ehren gefolgt, wie z. B. betreffs der Aufbesserung der Richtergehälter. In dieser materiellen Vergünstigung erblickt er, der Referent, indes durchaus nicht die wichtigsten Folgen eines wohlgepflegten Standesbewufstseins. Vor Allem müsse der Umstand mafsgebend sein, dafs die äufsere Würde eines Standes am besten geeignet sei würdige Elemente anzuziehen. Der Referent wies sodann nach, wie ein solches Standesgefühl auch bei den Lehrern höherer Lehranstalten nicht nur zuträglich sondern auch wünschenswert sei, und gab einen Rückblick über die Perioden, in denen sich die Philologen und Pädagogen nur der Pflege der humanistischen Schule und dem Studium der Wissenschaft gewidmet, in welchen sich dieselben noch nicht als Beamte gefühlt haben. Gegenwärtig sei Vieles anders, Vieles besser, aber auch Manches schlechter geworden. Die alten lieben Originale seien fast ganz verschwunden; die Schul-

anekdoten, die unglaublicher Weise oft auf Wahrheit beruhten, verlören den Reiz, die Schuldisziplin sei besser geworden. Der gröfsere Teil der Schüler entspreche seinen Pflichten, so dafs das Niveau des Wissens wenigstens an Breite gewinne, was es an Tiefe verliere. Denn das könne man sich nicht verhehlen, dafs auch dem höheren Schulwesen unserer Zeit gewisse Schwächen anhaften, dafs die ausschliefsliche Begeisterung für die antike Welt, die formale Sicherheit abgenommen hätten. Auch die soziale Lage der Lehrer an höheren Schulen sei wesentlich verbessert. Nicht ohne tieferen Grund stünden an vielen Orten Standesgenossen an der Spitze der Beamtenvereine; Wünsche und Bitten würden in Petitionen und Zeitungsartikeln oder in Vereinssitzungen laut, kurz, überall zeigten sich Keime einer Wendung zum Bessern. Der Referent wies an einer gröfsern Zahl von Beispielen nach, dafs die Bedeutung des Standesgefühls auch für Lehrer an höheren Schulen eine Frage von ethischem Wert und zugleich von praktischer Bedeutung sei, und stellte zum Schlufs seiner Ausführungen folgende These auf:

„In Erwägung, dafs die bisherigen allgemeinen und partiellen Versammlungen den Interessen des höheren Lehrstandes aus verschiedenen Gründen nicht mehr genügen — dafs Provinzialvereine am besten geeignet sind ihren Mitgliedern in wissenschaftlicher und geselliger Beziehung Förderung und Anregung zu gewähren — dafs insbesondere die Pflege eines gesunden Standesgefühls für den höheren Lehrerstand von ethischem Wert und praktischer Bedeutung ist — beschliefst die heutige Versammlung: die Gründung eines Vereins von Lehrern an höheren Schulen für die Provinz Sachsen und die benachbarten Herzogtümer ist wünschenswert.

Der Referent motiviert diese These noch weiter damit, dafs die Aufgaben der allgemeinen Philologen-Versammlung zu zahlreich und verschiedenartig seien, als dafs jede ausreichende Berücksichtigung finden könnte; auch würde der Besuch derselben infolge der grofsen Entfernungen und der erwachsenden Reisekosten erschwert. Von Jahr zu Jahr hätten sich die Sektionssitzungen, welche ein grofses Interesse beanspruchen, gemehrt. Thatsächlich hätte die Begeisterung für diese allgemeinen Versammlungen abgenommen. Die Gründung eines Provinzialvereins nach dem Muster der bereits in den Provinzen Schlesien, Preufsen, Brandenburg u. s. w. bestehenden Vereine, wenn auch mit wesentlichen Abänderungen, sei daher dringend zu wünschen.

Nach längerer Debatte, an welcher sich die Herren Dr. Bahmann-Blankenburg, Dr. Heller, Professor Dr. Willmann, Oberlehrer Schuhardt, Direktor Dr. Schmidt hier u. A. beteiligten, wurde die These angenommen; gleichzeitig wurde aber auch beschlossen diese sogenannte Exaudi-Versammlung fortbestehen zu lassen.

Sodann gelangte noch folgende These des Herrn Referenten ohne weitere Debatte zur Annahme: „Die Berufung einer konstituierendnn Versammlung während der Herbstferien dieses Jahres nach Magdeburg vonseiten einer Ausschufskommission ist zu billigen.“ Zu Mitgliedern dieser Kommission wurden die Herren Direktoren Holzapfel und Paulsieck, Professor Born, Oberlehrer Meyer und Dr. Aly-Magdeburg, Dr. Bahmann-Blankenburg, Direktor Dr. Schmidt und Oberlehrer Schuhardt hier gewählt.

Die übrigen Thesen:

II. Zwecke des Vereins sind: 1) wissenschaftliche Anregung; 2) Pflege eines gesunden Standesgefühls und Wahrnehmung berechtigter Standesinteressen und 3) gesellige Annäherung;

III. die Vereinsmitglieder zahlen einen jährlichen Beitrag von 3 Mark und erhalten dafür ein Exemplar des Jahresberichts;

IV. der Verein tritt mindestens jedes Jahr einmal während der Herbstferien in einer von der vorhergehenden Versammlung ausgewählten Stadt der Provinz oder Herzogtümer zusammen — und

V. die fortlaufenden Geschäfte des Vereins wird ein jährlich gewählter Ausschufs, der das Recht der Kooptation hat, besorgen. Ihm liegt besonders die Pflege der Standesinteressen ob,

gelangten nicht zur Beratung, sondern sollen als Grundlage des Statuts des zu gründenden Vereins dienen.

Nachdem der Vorsitzende, Hr. Direktor Dr. Schmidt hier, dem Herrn Referenten den Dank ausgesprochen und den anwesenden Herren für ihr Erscheinen und ihre Beteiligung gleichfalls gedankt hatte, wurde die Versammlung geschlossen. Ein frohes gemeinsames Mittagsessen, gewürzt durch manchen ansprechenden Trinkspruch, vereinigte fast sämtliche Teilnehmer noch längere Zeit, worauf noch von einem Teile der Gäste ein Spaziergang nach unsern freundlichen Spiegelsbergen und Umgegend unternommen wurde. —

Die Redaktion des Central-Organs ist dem Herrn Kollegen, der uns dies (in der Mgdb. Ztg. vom 8. Mai h. a. abgedruckte) Referat übersandte, zu bestem Dank verpflichtet. Denn nicht blofs ist das erwachende Standesgefühl unserer Kollegen ein Segen und eine Notwendigkeit, sondern unser Stand wird auch mehr und mehr vor die Aufgabe gestellt bestimmte Schäden allmählich zu beseitigen und bestimmte Rechte zu erwerben. Wir unserseits sind freilich nicht in der Lage mit Vorschlägen hervorzutreten — aus nahe liegenden und wohl sehr begreiflichen Gründen —. Das von uns abgedruckte Referat über den Vortrag des Herrn Dr. Aly läfst genug zwischen den Zeilen lesen.

D. Red.

D. Journalschau.

1. Die österreichische *Zeitschrift für das Realschulwesen* enthält in den Heften 3—5: Mayr, Über die Prüfungen zur Aufnahme von Volksschülern in die Mittelschule; Wolf, Über die Mineralogie als Unterrichtsgegenstand der zweiten Klasse; Dischka, Eine Erklärung der Erscheinungen des galvanischen Lichtbogens; Dujmis, Die Berechnung des Rauminhaltes der abgestumpften Pyramide; Blunentritt, Der Generalkatalog der österreichischen Mittelschulbibliotheken; Steinhauser, Über Kegelprojektionen der ganzen Erdoberfläche; Rellig, Über einen neuen Apparat zur Demonstration der Entstehung von stehenden Transversalschwingungen durch Interferenz von transversalen fortschreitenden Schwingungen; Wiskočil, Identität der Parabelkonstruktionen aus Punkten und Tangenten in der neueren und deskriptiven Geometrie. —

Aufserdem werden jedesmal Schulangelegenheiten und wissenschaftliche Zeitschriften eingehend besprochen.

2. Der Verleger der *Monatsschrift für Deutsche Beamte* hat uns das 12. Heft des vorigen (sechsten) Jahrganges eingeschickt [Redakteur R. Bosse, Kaiserl. Direktor im Reichsamt des Innern. Verlag von F. Weifs Nachf., Grünberg i. Schl.], und wir gestehen gern, dafs das Blatt seinen würdigen Zweck würdig verfolgt. Die Rechtsverhältnisse der Beamten werden sorgfältig und gründlich besprochen, an Aufsätzen und Abhandlungen allgemeinen Inhaltes wird viel Gutes geboten, und die Rubriken „Vermischtes“, „Sprechsaal“ und „Bücherschau“ beweisen, dafs der Redaktion weder die praktischen noch die geistigen Interessen fern stehen.

3. Vom *Pädagogischen Archiv* liegen uns die Hefte 2 und 3 vor. An Abhandlungen bieten sie: Ärztliches Gutachten über das höhere Schulwesen Elsafs-Lothringens; Welche Schule soll ich für meinen Sohn wählen? Noack, Alte und neue Ansichten über die Ziele des Geschichtsunterrichtes; Bernhardt, Über Prüfungen und Prüfungszeugnisse der Kandidaten des höheren Schulamtes; Denkschrift zu Kap. 118, Tit. 4 des Preufs. Staatshaushaltsetats für 1883—84, betr. die Bestreitung der Ausgaben der Kommissionen für die praktische Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramtes; die Lage der lateinlosen höheren Bürgerschulen.

4. Von der *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* findet sich im April und Maihefte: Frick, Mitteilungen aus der Praxis des Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle; Noack, Die Behandlung des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien nach neueren Grundsätzen.

5. Im *Württembergischen Correspondenzblatt* bieten die Doppelhefte 11 u. 12, 1 u. 2: Reiff, Über die Probleme der Hydrodynamik; Philolog. Dienstprüfung im Herbst 1881; Landexamen und Konkurs 1881; Hochstetter, Geographisches, Geometrisches; Baur, Die heuristische Methode und Reform der Euklidischen Elementargeometrie etc.; Vierordt, Albrecht von Haller; F. Meyer, Über ein Eliminationsproblem; Nies, die Setzung des und in zusammengesetzten ganzen Zahlen. Interessant sind auch die Übersichten über die „Kollaboratur-, die Präzeptorats- und die Professoratsprüfung 1882“.

6. Die *Neuen Jahrbücher* von Fleckeisen & Masius enthalten in den Heften 12, 1—3: Hampke, aus meinem kleinen pädagogischen Seminar; Schlenger, Bemerkungen zur lat. Gramm. von Ellendt-Seyffert; Foth, Die neuesten Darstellungen des französischen Verbums; Rühl, Der letzte Kampf der Achäer gegen Nabis; Stier, Zur Frage, ob Mittelhochdeutsch im Gymnasium; Fügner, Bains Angriff auf die klassischen Sprachen als Unterrichtsgegenstand; Zurborg, Pädagogische Kleinigkeiten; Bertling, Thesen zur Überbürdungsfrage; Moldenhauer, der Turnunterricht in unseren höheren Schulen; Kaelker, Über Perthes' Vorschläge zur Reform des lateinischen Unterrichts; Voigt, Einige Gedanken über deutschen Versbau im Anschlufs an das neueste Handbuch deutscher Poetik von Beyer; Leuchtenberger, Zu Goethes Tasso III, 3; Fertsch, Der Zweck der Erinnyenszene in Schillers Kranichen des Ibykus; Roscher, W. H., Die Vergiftung mit Stierblut im klassischen Altertum; Sittl, K., Die lokalen Verschiedenheiten der lateinischen Sprache; Stangl, Th., Pseudoboethiana; Opitz, Th., Sallustius und Aurelius

Victor; Zippel, L., Der Unterricht im Lat. auf den Gymnasien und den Realschulen; Piper, Eine neue Methode des math. Unterrichts.

7. Die *Revue Internationale de l'Enseignement* bringt in den Heften 3—5: Lavisse, Questions à étudier; Buisson, De l'Enseignement supérieur des femmes en Angleterre, en Écosse et en Irlande; Les Études du Droit en France à la veille de la Révolution; Correspondance internationale; Gréard, L'Enseignement secondaire des Filles, Nouvelles et Informations; Actes et Documents officiels; Gaudier, A Propos sur le Doctorat ès sciences médicales; Lavisse, L'Ens. sup. et la préparation aux agrégations d'histoire et de géographie; Berthelot, L'Ens. sup. et son outillage, Siebeck, De l'essence et du but des études scientifiques; Documents sur le Collège de France à la veille de la Révolution; Liste des Membres de la Société d'enseignemen supérieur; Bufnoir, Assemblée générale de la Société; Buisson, De l'Enseignement sup. des Femmes en Angleterre etc. III; Les Thèses de la Sorbonne; Gravaux, L'Université de Salamanque en 1875; Revue Rétrospective des Ouvrages de l'Enseignement; Gréard, L'Ens. secondaire des Filles (Forts.); Société d'enseignement supérieur; Nouvelles et Informations; Actes et Documents officiels.

8. Von der *Revue de l'Enseignement Secondaire Spécial* liegen die Hefte 6—10 vor. Sie bringen zuerst jedesmal die Actes officiels, allgemeinere Fragen und Correspondenz; im zweiten Teile zunächst Schulfragen und ihre Besprechung, und dann die Erörterung wissenschaftlicher Fragen, namentlich aus dem Bereiche der exakten Disciplinen.

9. Von *Asher's Monthly Gazette of English Literature* und desselben *Catalogue Mensuel de la Librairie Française* sind uns die Hefte für März und April, resp. für Dezember bis April zugegangen.

10. Das Aprilheft und das Maiheft der Zeitschrift *Aus allen Weltteilen* enthält: Korth, die Wanderungen des Ritters Arnold von Harff in Arabien und Indien; Baarts, Abstecher ins Gelobte Land (4 Abb.); Toeppen, Nekrolog für das Jahr 1882, mit einigen Nachträgen für 1881; v. Schütz, Die chinesische Provinz Jünnan; Toeppen, Wanderungen auf Corsika (Schlufs, mit 2 Abb.); Crevaux' Reise durch Neu-Granada und Venezuela (Forts., mit 4 Abb.); Miszellen; H. Toeppen, Bericht über den dritten deutschen Geographentag in Frankfurt a. M. 29.—31. März 1883; Aus dem Bauernleben in Siebenbürgen; P. Baarts, Abstecher ins Gelobte Land (5 Abb.); H. Toeppen, Entdeckungen und Arbeiten auf dem Gebiete der Geographie 1882, 1, Afrika; A. Schück, New San Diego, eine entstehende Hafenstadt im südlichen Kalifornien; F. v. Hellwald, Amerika in Wort und Bild (2 Abb.); M. Gehre, Die Stärke und Verbreitung des Deutschtums in Österreichisch-Schlesien und Mähren; Miszellen.

11. Die *Monatsschrift für christliche Volksbildung* wird vom 1. Oktober d. J. ab im Verlage von Wiemann in Barmen erscheinen. Die Herausgeber sind Gymn.-Dir. Alexi-Mülhausen i. E., Reg.-Rat Cuno in Hildesheim, LG.-Rat K. Fulda-Kassel, Sem.-Dir. Dr. E. Kaiser-Berlin, Div.-Pfarrer Dr. Rocholl-

Köln und Pastor Lic. Weber-M.-Gladbach. Jährlich werden 12 Hefte à 2 Bogen erscheinen (Preis 3 M.). Eine grofse Reihe von Mitarbeitern hat ihre Beteiligung zugesagt, Universitätsprofessoren, wissenschaftliche und Elementarschulmänner und Geistliche der protestantischen Konfessionen. Auf die christliche Erziehung des deutschen Volkes wird der Hauptnachdruck gelegt, und so enthält sich der Verein gelehrter Bestrebungen.

12. Von *Schorers Familienblatt* liegen uns die ersten fünf Hefte vor. Diese illustr. Zeitschrift [jährlich 15 Hefte à 50 Pf., Verlag von J. H. Schorer in Berlin] begann ihren vorigen Jahreslauf mit 50000 Abonnenten; in dem letzten Jahre hat sich die Zahl derselben auf 75000 vermehrt, und hier ist der Erfolg wirklich auch ein Beweis des Wertes. Natürlich verfolgt das Blatt den Zweck der Unterhaltung; in unserer Zeit aber, in welcher wenigstens in den gebildeten bürgerlichen Kreisen von behaglichem Müfsiggange selten oder nie die Rede sein kann, ist eine leichtere geistige Unterhaltung nicht blofs berechtigt sondern geradezu notwendig. Aber es ist für alle Bedürfnisse gesorgt, und so findet hier wirklich jeder Gebildete etwas, dessen er bedarf und dessen er sich freuen mag: Romane, Novellen, Skizzen aus dem gesellschaftlichen Leben, Aufsätze über populäre Wissenschaft, über Kunst und Litteratur, über Tagesfragen, welche das Interesse der Gegenwart bewegen, biographische Skizzen und historische, beglaubigte Anekdoten, Dichtungen. Die „Kleinigkeiten“ finden eine sorgfältige Behandlung in der „Plauderecke“ und den „Beilagen“, und die aufserordentlich zahlreichen „Kunstblätter in Holzschnitt“ stellen die Zeitschrift durchaus auf die Höhe der Gegenwart. Die leidige Parteifärbung, welche so manchem oberflächlichen illustrierten Journal förderlich, fehlt hier völlig: bei dem Aufschwunge unserer Zeitschrift ist dieser Umstand ein Beweis dafür, dafs unser gebildetes Publikum es endlich müde zu werden scheint sich auch seine sparsam zugemessene Stunde der Unterhaltung durch politische Interessen verbittern zu lassen. Wir wünschen der trefflichen Zeitschrift von Herzen ferneres Glück und Gedeiben!

13. Das zweite Heft der *Blätter für das bayrische Realschulwesen* enthält u. a.: Fuchtbauer, Sphärische Linsen (Schlufs); Zwerger, das Maximum der Stundenzahl der Reallehrer; Link, Etymologisches zu suivre; Englert, Bemerkungen zur frz. Grammatik; Naturforscherversammlung zu Eisenach 1882; Rezensionen. Für den freundlichen Nachruf, den die Redaktion unserem verewigten Prof. Max Strack widmet, danken wir ihr aufs herzlichste.

Neu eingesandte Bücher:

Lindemann, R., Beiträge zur Charakteristik K. A. Böttigers. Görlitz, 83. A. Förster.
Sanders, Daniel, Satzbau und Wortfolge. Berlin 83. Abenheim (G. Joël).
Fritsche, H., Molière, Le Tartufe. Berlin 83. Weidmann.
Kirchhoff, Alfred, Schulgeographie. Halle a./S. 83. Waisenhaus.

Musikzeitung, Neue. Heft 1—6. Köln 83. P. J. Tonger.
Hering, A. G., Grundzüge der ebenen Trigonometrie. Leipzig 83. Quandt & Händel.
Lubarsch, Zoologische Wandtafeln. 1—4 mit Text. Kassel 83. Th. Fischer.
Behaghel, August, Der Turn- und Spielplatz des G. und der RSchule. Heilbronn 83. Gebr. Henninger.
Ritter, H., Jugend- und Turnspiele. Breslau 83. Franz Goerlich.
Wendler, Theodor, Zeichenhalle. No. 5. Berlin 83. Verlag der Lehrmittel-Anstalt (Markgrafenstr. 63).
Geistbeck, Leitf. f. d. mathem.-phys. Geographie. Freiburg im Breisgau. Herdersche Verlagsbuchh.
Scheffler, Wilhelm, Die französ. Volksdichtung und Sage. Lief. 1. Leipzig 83. B. Schlicke (B. Elischer).
Deckert, Emil, Die Staaten von Mitteleuropa. Leipzig 83. P. Frohberg.
Mikusch, Gustav, Beiträge zum Unterrichte in der Geographie. Brünn 83. C. Winkler (Winkler & Wehowski).
Seitz, Karl, Liederperlen deutscher Tonkunst. Heft 1. Nürnberg. Franz Büching.
Friedrichs, H., Klusmann, A., Logemann, F., Rechenbuch für die Unterklassen. Oldenburg 83. G. Stalling.
Schmidt, Oskar, Leitf. der Zoologie. Wien 83. Carl Gerolds Sohn.
Wernecke, Alex., Grundzüge der Elementar-Mechanik. Braunschweig 83. C. A. Schwetschke & Sohn (M. Bruhn).
Harms, Christ. & Kallius, Alb., Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien etc. Oldenburg 83. G. Stalling.
Stacke, Ludwig, Erzählungen aus der alten Geschichte. Teil 1. Oldenburg 83. G. Stalling.
Hentschel, Kurt u. Junghänel, Alex., Sammlung ausgeführter Stilarbeiten. Vierte Abteilung. Berlin 82. G. Hempel (Bernstein & Frank).
Tumlirz, Carl, Tropen und Figuren. Prag 83. H. Dominicus.
Neudecker, G., Die eigentl. Hauptfrage im gegenwärtigen Mittelschulstreit. Würzburg 83. A. Stuber.
Lesser, Richard, Die Weltpost. Heft 10 u. 11. Leipzig 83. Weltpost-Verlag.
v. Schweiger-Lerchenfeld, A., Das eiserne Jahrhundert. Lief. 1. Wien-Pest-Leipzig 83. A. Hartleben.
Brunnemann, K., Corneilles Cinna. Wolfenbüttel 83. J. Zwissler.
Garve, O., Tabellen zur frz. Grammatik. Leipzig 83. H. Schultze.
Rottok. Lehrbuch der Stereometrie. Leipzig 83. H. Schultze.
Rottok, Lehrbuch der Planimetrie. Leipzig 83. H. Schultze.
Lüben, A., Leitfaden für d. Unterr. in d. Naturgeschichte. Dritter Kursus. Leipzig 83. H. Schultze.
Lüben, A., Leitfaden für d. Unterr. in d. Naturgeschichte. Vierter Kursus. Leipzig 83. H. Schultze.
Schenkling, Karl, Taschenbuch für Käfersammler. Leipzig. O. Leiner.
Leimbach, Karl, Hilfsbuch für den evangel. Relig.-Unterricht. 1. Teil. Hannover 83. K. Meyer (G. Prior).
Richter, Otto, Lat. Lesebuch. 2. Aufl. Berlin 83. Nicolai (R. Stricker).
Gerland, G., Licht und Wärme. Leipzig 83. G. Freytag. Prag. F. Tempsky.
Jung, Karl Emil, Der Weltteil Australien. IV. Leipzig 83. G. Freytag. Prag. F. Tempsky.
Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen. 1. Teil. Hannover 83. K. Meyer (G. Prior).
Bremiker, Albrecht, Logarithmisch-trigonometrische Tafeln mit 6 Dezimalstellen. 10. St.-Ausgabe. Berlin 83. Nicolai (R. Stricker.).

Für die Red. verantw.: Dr. L. Freytag, Berlin W. Lützow-Ufer 2.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

Begründet von Prof. Dr. Max Strack.

XI. Jahrgang. 1883. September.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark.
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an Dr. L. Freytag, Berlin W., Lützow-Ufer 2 erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I.

Zur Erinnerung
an
Professor Max Strack.

Als wir im zweiten Hefte dieses Jahrganges unsren Lesern das Hinscheiden des teuren Mannes anzeigten, der das Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens begründet und bis zu seinem Tode, mehr als zehn Jahre, herausgegeben hat, verhiefsen wir nähere Mitteilungen über sein Leben und Wirken. Das gegebene Versprechen wenigstens einigermafsen zu erfüllen ist uns jetzt erst möglich geworden.

Unser Freund entstammt einer Lehrerfamilie. Sein Grofsvater Friedrich Benignus Jakob Ludwig Strack, geb. am 27. Nov. 1748 zu Idstein im Nassauischen, gest. am 19. Februar 1800, war Rektor der Klosterschule zu Rofsleben. Sein Vater, Christian Friedrich Strack, geb. am 9. Mai 1781 in Rofsleben, seit 1810 Lehrer am Gymnasium zu Wertheim, wurde 1814 Professor der Naturgeschichte und der alten Sprachen am Gymnasium zu Düsseldorf. Hier ist ihm am 7. März 1816 unser Max Ernst Dietrich Lebrecht Strack als zweiter Sohn geboren worden. Einer seiner Pathen war Ernst Moritz Arndt.

Im J. 1817 übernahm der Vater Friedrich Strack die Leitung der „Vorschule“ in Bremen, welche auch die unteren Gymnasialklassen umfafste, also eine Art Untergymnasium war. Diese Anstalt besuchte unser Max Strack vom Herbst 1822 bis zu den

Ostern 1830. Dann trat er in die unter dem Direktorate des bekannten Philologen W. Ernst Weber stehende Gelehrtenschule ein, die er Michaelis 1834 mit dem Zeugnisse der Reife verliefs. Um später in Preufsen angestellt werden zu können, ging Max Strack noch ein Semester (Mich. 1834 bis Ostern 1835) auf das Magdeburger Domgymnasium; diese Anstalt wählte er auf den speziellen Wunsch des Bischofs Dräseke, der von seiner Bremer Stellung her (1814—1832) mit dem Vater Strack innig befreundet war. In Dräsekes gastfreiem Hause verkehrte er täglich, und mittags wie abends war er der liebenswürdigen Familie ein angenehmer Gast; mufste ihm doch die Art seines Wesens, seine frische Heiterkeit, sein freies, reines Gemüt Freunde erwerben, wohin er kam! Wie sehr ihn Dräseke liebte, geht aus dessen eigenen Worten hervor: „Es ist durchaus unmöglich, dafs ein Vater seinen Sohn lieber habe als ich Dich". Im Ostertermin 1835 hatte diese schöne Zeit ihr Ende erreicht: Max Strack bestand sein Abiturientenexamen und siedelte nun auf zwei Jahre nach Halle über, um sich daselbst dem Studium der Theologie und der Philologie mit dem ihm eigenen treuen Eifer zu widmen. Hier wohnte er bald im Hause der Frau Kanzler Niemeyer (der Frau von A. H. Niemeyer, der wiederum ein genauer Freund des alten Strack war). Er hörte eifrig die Vorlesungen von Gesenius, Wegscheider, Rödiger, Ullmann, Tholuck, aber auch von La Motte Fouqué, von Hohl (Anthropologie) und Blanc (über Molière und Italienisch): lebhaften Verkehr unterhielt er überdies mit dem Homiletiker Professor Marks und dem Juristen Prof. Pernice und pflegte daneben wie von Jugend auf mit regem Eifer die Musik. So nahm er mit bleibendem Erfolge Gesangstunden, und in seiner behaglichen Studierstube fehlte es nie an einem Klavier. Seine erste Predigt hielt er am 6. März 1836 in Peifsen bei Halle; dann predigte er am Ostermontage desselben Jahres (4. April), desgleichen 1837 (27. März) in der Kirche zu Leubingen, wo sein Oheim August Strack Pastor war.

Ostern 1837 begab er sich nach Berlin, wo er 3 Semester Theologie und Philologie studierte und besondere Freundschaft schlofs mit dem jetzt noch in Rom weilenden Archäologen Professor Henzen. Zu seinen Lehrern gehörten namentlich die Professoren Straufs (Homiletik), Twesten, Trendelenburg (Philosophie) und L. Ranke (Geschichte). Mit dem berühmten Pädagogen Spilleke war er rasch bekannt geworden; er schreibt darüber Donnerstag 25. Mai 1837:

„Mit besonderer Freude aber erwähne ich des Herrn Director Spilleke, zu dem ich durch Tante Luise [Seidler, die bekannte Malerin in Weimar] gekommen bin. Dort vereinigt sich, was ich nur wünschen kann. Als intimer Freund Schleiermachers vereinigt dieser Mann mit einem überaus glücklichen praktischen Talente für sein Fach (er hat an 1600 Kinder unter sich) das

regeste theologische und allgemeinwissenschaftliche Interesse, ist von allem Vornehmthun unendlich fern, hält seine Meinung nie versteckt, und hat mir schon so manchen guten Rath gegeben, dafs ich Luisen nicht dankbar genug für diese Empfehlung sein könnte, selbst wenn das Leben im Schoofse seiner Familie dem unsrigen in Bremen auch nicht so täuschend ähnlich wäre, wie es wirklich ist. Zu ihm, das fühl' ich, werd' ich je länger desto lieber gehen".

Die Bekanntschaft mit Spilleke wurde für ihn entscheidend: hatte er bis jetzt geschwankt, ob es ihm dienlicher sei Pfarrer oder Dozent der Theologie zu werden, so ward er durch Spilleke mit so lebhaftem Interesse für den Lehrerberuf erfüllt, dafs er sich, rasch entschlossen, zur wissenschaftlichen Lehrerprüfung meldete, die er bereits am 29. und 30. Juni 1838 bestand, ohne aber deshalb die Theologie zu vernachlässigen, die er noch bis Michaelis weiter studierte und der er sich nie entfremdete. Am 15. Oktober trat er das vorgeschriebene pädagogische Probejahr am Berliner Friedrich-Wilhelms-Gymnasium an, unterrichtete aber zugleich als wissenschaftlicher Hilfslehrer an der mit jener Anstalt vereinigten Königlichen Realschule. Hierüber gibt uns ein Brief vom 25. Oktober 1838 Aufschlufs, in dem es heifst:

„Spilleke's, die ich gleich von Kortüm's aus [am 13.] auf ein halbes Stündchen besuchte, fand ich gleichfalls munter und guter Dinge, wie immer. Nur hörte ich leider, dafs die Stunden in der Realschule bereits am Donnerstag [11. Oktober] ihren Anfang genommen, in Folge einer neueren Einrichtung, von der mir aber der Direktor nichts geschrieben, damit ich der allgemeinen Freude in unsrem Hause recht ungestört geniefsen solle. Den Sonntag verhielt ich mich ganz still zu Haus und begann alsdann am Geburtstage unsres Kronprinzen, dem 15. Oktober, mein Probejahr. Ich habe mehr Stunden bekommen, als Anfangs bestimmt war, und bin dadurch in eine Wirksamkeit gekommen, die, wenn auch nicht meine Kräfte, doch meine Erwartungen übersteigt. Spilleke hatte es leider nicht möglich machen können, dafs ich den lateinischen Unterricht für Anfänger erhielte, und so hatte er mir denn eine Classe übergeben, welche dem Standpunkte der dritten Klasse A der Bremer Vorschule ziemlich entspricht. Sie zählt 65 Schüler, für deren ungetheilte Aufmerksamkeit und gleichmäfsige Theilnahme am Unterricht ich Sorge zu tragen habe. Ich würde es nicht können, wenn nicht sämmtliche Lehrer der Realschule so ausgezeichnete Pädagogen wären, wie sie in der That sind. Ein kleiner Schlag in die Hand reicht hin, um sämmtliche Blicke dem Lehrer zuzuwenden; dabei herrscht eine Stille der Spannung, die den Lehrer entflammen mufs, und Aller Hände liegen, gefaltet, auf dem Tisch. Freilich habe ich bei diesen Knaben leider mit dem Vorurtheil zu kämpfen, „„dafs sie das Latein nicht brauchen““; indessen habe ich die Hoff-

nung, daſs auf dem von mir betretenen Wege das schon munter sprossende Interesse noch zunehmen und jenes Vorurtheil unschädlich machen werde. Später mehr davon. Ich gebe auf diese Art fünf Stunden wöchentlich. Auſserdem aber sind mir noch 4 andre Stunden übertragen worden: 2 Geschichtsstunden in Unter-Quarta der Realschule und 2 Religionsstunden in Quarta auf dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, das gleichfalls unter Spilleke's Direktion steht. Alle vier machen mir wenig Arbeit, aber viel Freude. In den Geschichtsstunden soll ich nur das Interessanteste aus der Geschichte erzählen und vorlesen; denn der Zweck ist einzig der, den Schülern Interesse an der Geschichte einzuflöſsen und sie so zugleich mit einigen allgemeinen Vorkenntnissen auszurüsten. In der Religion habe ich biblische Geschichte des neuen Testamentes vorzutragen, was zu meinen Studien vortrefflich paſst. Beide Klassen sind gleichfalls musterhaft gezogen, so daſs es eine Lust ist in ihnen Unterricht zu geben. Nur muſs ich die Knaben noch vollständiger kennen lernen. Denn bis jetzt weiſs ich noch nicht die Hälfte von ihren Namen. Es sind aber auch auf einmal 170. Ihr müſst gestehen, daſs das für einen Anfänger gerade keine kleine Zahl ist".

Wie heilig ernst es ihm mit seinem Berufe war, wie bescheiden er von sich und seinen Fähigkeiten dachte, und welch ein reines Herz er der Jugend entgegentrug, bezeugen drei andere gleichfalls an seine Eltern gerichtete Briefe.

(13. Nov. 1838). „Und nun zu mir! Die Zeit drängt. — „„Es ist ein köstlich Ding, daſs des Menschen Herz fest werde"" sagt Paulus, und anders weiſs ich das Folgende nicht zu beginnen. Vier Wochen meines Schullebens sind nun dahin, und jede von ihnen hat mir in fortschreitendem Maaſse die Gewiſsheit gegeben, ja jeder Tag hat mir mehr die Überzeugung gegeben, daſs ich einzig und allein in diesem Fache das erreichen kann, wozu mich Gott berufen hat. Ihr wiſst aus alter Zeit, daſs es von früh an ein Lieblingsthema meiner kindischen Gedanken war, ich wolle Schulmann werden. Die Stimmung meines Herzens um die Zeit meiner Konfirmation und das eigenthümlich schöne Licht, welches das Predigtamt für das Auge des Jünglings in solchen Momenten umgiebt, am meisten aber die überwiegende Persönlichkeit Dräseke's, der dicht vor seinem Scheiden aus Bremen auch durch die glänzende Gabe der Überredung, die ihm verliehen ist, mich dafür gewann, das ist's, was mich für manche Jahre meinen früheren Gedanken den Abschied geben lieſs. Ich habe die Theologie mit Liebe und wachsendem Interesse studiert, ich werde es nie bereuen; aber ich habe nie ein klares Bild von mir als Prediger gesehen. Das Predigen hat mir vielen Schweiſs gekostet; selbst meine Stimme reichte nicht hin, die Räume der Kirchen zu füllen (und doch waren sie alle nur klein); meinem Herzen habe ich nie genügt, wenngleich die Eitel-

keit mir noch so viele Kränze reichte. Der Lehrtrieb, der in mir vorherrschend wohnt, liefs sich nicht unterdrücken, und wenn ich mir die Vergangenheit klar auseinanderlege, so war nur er es, was mich aufrief akademischer Docent zu werden; so konnte ich ihm und dem Interesse an der Theologie zugleich genügen. Aber ich sollte noch bestimmter auf meinen wahren Beruf gewiesen werden. Warum eigentlich stürzte ich mich so wahrhaft unbesonnen ins Examen? Warum schlägt mein Herz so stürmisch und froh, wenn ich von einer Schaar muntrer Knaben umgeben bin? Warum haben mich die Knaben insgesammt so gern? Warum zuletzt misslingen mir trotz so gefüllter Klassen und meiner Jugend die ersten Versuche nicht ganz und gar? Geliebte, ich bin glücklich in meinem Beruf; mehr kann sich der Schiffer nicht freuen, wenn er nach stürmischer Fahrt den Hafen erreicht hat, als ich mich freue, nun ich weifs, was ich soll und was ich will. Jetzt fehlt nur Eins, dafs ich erfahre, was Eure Meinung dabei ist.“

(26. Dez. 1838). „Wenn Du in meiner Seele lesen könntest, geliebter Vater, wenn Du sehen könntest, wie kindlich fröhlich mein Herz schlägt, wenn ich im Schulhofe von hundert fröhlichen Gesichtern begrüfst werde, und wenn die Knaben sich herzudrängen, mir die Hand zu geben; wenn ich in der Klasse ihre Augen an mir haften, ihren Geist den Weg, den ich ihn führe, gehen sehe, wenn ich einen Einzelnen, der in Gefahr war unordentlich, faul oder wohl gar schlecht zu werden, durch einen Beweis meiner Liebe, durch Aufopferung meiner Zeit, durch besondre Aufmerksamkeit zu einem guten Schüler gemacht habe, — Vater, die schönsten Erinnerungen Deines ganzen Lebens müfsten dann in Dir auftauchen, und Du würdest mich glücklich preisen, dafs auch ich den Weg betreten, der so viel schöne Früchte trägt. Glaube nicht, dafs ich nicht auch die Last des Amtes, das ich übernommen, kenne. Ich weifs, welche Qual es ist in einer Woche wenigstens 120 Arbeiten zu korrigiren; ich fühle, dafs es drückend sein mag stets wieder von vorn anzufangen und dasselbe tausendmal zu sagen; aber das Alles wird bei mir überwogen durch das unbeschreibliche Interesse an der Individualität, welches in mir lebt. Die Individualität der Schüler ist der fruchtbare Boden meiner Lehrweise; in dieser Beziehung hänge ich, was sonst durchaus verkehrt ist, unbedingt von meinen Schülern ab, nicht sie von mir. Ich glaube sogar, dafs der Mangel dieser Abhängigkeit eines Lehrers von seinen Schülern der Hauptgrund der geringen Wirksamkeit so unbeschreiblich vieler Docenten ist. Weil aber in ununterbrochenem Strome immer neue Individuen mir vor die Augen kommen werden, so zweifle ich, ob ich jemals in diesem Amte, dem ich mich in die Arme geworfen, Überdrufs empfinden werde. Dazu kommt, dafs die ganze didaktische Seite meiner Wirksamkeit mir nur als Mittel, als ein Mittel zu dem

Hauptvorwurfe meines Lebens erscheint. Ich will Menschen, nicht wie ein kalter Beobachter nur von ferne, werden sehen; ich will ihnen helfen mit Allem, was mir Gott gegeben, daſs sie es werden. Ob dieser oder jener Dies und Jenes weiſs, darauf kommt's nicht so an, als daſs er sei, was er sein kann. Zum Erzieher hat mich Gott bestimmt; darum hat Er mich selbst gerade Euch, Ihr theuern Eltern, anheimgegeben; denn ich sollte durch Praxis und Theorie schon früh zu meinem Amte vorbereitet werden; darum hat Er mir auch eine so groſse Liebe zu den Kindern in die Brust gesenkt; denn Er Selbst hat's uns geoffenbart (und das Weihnachtsfest mahnt uns in diesem Augenblick noch daran), daſs die Liebe es ist, die den Menschen entwickelt, wie Sonnenschein und milder Regen die junge Pflanze.“ —

(30. Jan. 1839). „Eine ungewöhnlich lange Zeit ist dieses Mal verstrichen, geliebte Eltern, seit ich zum letzten Male an Euch geschrieben; ich habe Euch noch nicht einmal im neuen Jahre nach gewohnter Art begrüſsen können. Aber der verflossene Monat ist auch in der That so überaus reich an allerlei Arbeit gewesen, daſs ich kaum gemerkt habe, wie die Zeit so schnell hat enteilen können. Meine Thätigkeit in der Schule nimmt mich als Lehrer und noch mehr als Menschen so ganz in Anspruch, daſs ich alle andern Verhältnisse darüber beinahe vergessen muſs. Bei Kortüm's bin ich seit $3^1/_2$, bei Couard's seit 5 Wochen, bei Andern noch länger nicht gewesen, und doch ist das Bedürfniſs des Umganges mit ihnen allen mächtig genug in mir. Und fragt Ihr mich, was mich bewegt so zu handeln und nicht anders, so habt Ihr die Antwort zum Theil in meinen Briefen schon gelesen, zum Theil liegt sie in dem Gedanken, daſs Ihr und auſser Euch noch manche Andre zweiundzwanzig Jahre lang für mich und an mir gearbeitet habt; in dem Bewuſstsein der unermeſslichen Schuld, die ich auf mich geladen; in der Unkenntniſs des Maaſses von Zeit, das mir vergönnt ist von dieser Schuld nach Kräften abzutragen. Ich thue allerdings weit mehr, als ich dem geschriebenen Gesetze gemäſs thun muſs; ich habe auch Bekannte, die mich tadeln, daſs ich mich damit befasse zwei meiner Schüler, von denen der eine in Gefahr ist durch eigenen Leichtsinn, der andere durch die Barbarei seines Vaters ein schlechter Mensch zu werden, durch ganz spezielle Pflege vor einem tiefen Falle zu bewahren; daſs ich einen dritten, der brav und fleiſsig ist, aber längere Zeit die Schule versäumen muſste, nicht in dem drückenden Gefühle seiner Schwachheit den Mitschülern gegenüber lassen mag, sondern ihn jenen durch Privatnachhülfe gleichzustellen suche; daſs ich mit denen, welche ich in der Geschichte unterweise, wiederholt in die Museen gehe, um durch Anschauung das, was ich vor ihnen entwickelte, noch klarer für sie werden zu lassen und ihnen dadurch zugleich meine Liebe zu beweisen. Aber der Tadel rührt mich nicht:

„Dieser ist mir der Freund, der mit mir Strebendem wandelt;
Lädt er zum Sitzen mich ein, stehl' ich für heute mich weg“
denke ich nach Goethe; denn ich weifs nicht, wie bald die Nacht kommt, da Niemand wirken kann. Und so kommt es wohl vor, dafs einmal acht Tage hingehen, ohne dafs ich „für mich“ Etwas thun kann. Das ficht mich indefs nur wenig an; denn für mich bin ich von nun an nur noch in religiöser Beziehung auf Erden und selbst diese hat eine praktische Seite, die mich inniger noch und fester als alle andern Beziehungen mit den Brüdern verbindet. Für mich waren und sind Andre in der Welt, ich bin für Andre da; für mich gerade nur in so fern und in dem Maafse, als ich meine Bestimmung für jene Anderen zu wirken gewissenhaft erfülle. Wendet mir nicht ein, (denn für mich kann das, was ich mir täglich selber sage, kein Einwand sein), dafs ich, je mehr ich für mich selber thue, desto mehr auch für Andre zu leisten im Stande sein werde. Ich weifs sehr wohl, dafs zu einer ausgebreiteteren und höheren Wirksamkeit, als meine jetzige, eine Menge positiver Kenntnisse erfordert wird, die ich in diesem Augenblicke noch nicht so beisammen habe (weder dem Umfange noch der Ordnung nach), wie es der Fall sein sollte, wenn ich schon jetzt in den obersten Klassen der Gymnasien unterrichten müfste. Das bedarf also einer weiteren Erörterung nicht.“

Wie wenig er aber Menschenfurcht kannte und wie er ohne Rücksicht auf den möglichen persönlichen Schaden den geraden Weg zu gehen wufste, beweist eine Eingabe, die er, der junge Student, an unsern jetzigen Kaiser Wilhelm richtete. Seine Freunde rieten ihm dringend ab: sie fürchteten für ihn einen scharfen „Rüffel“ von oben herab. Der Brief lautet:

„Durchlauchtigster! Gnädigster! Königlicher Prinz und Herr! Nachdem Ew. Königl. Hoheit das Kommando des Garde-Korps übernommen, weifs ich nicht, wem, als Höchstdemselben, ich vertrauensvoll eine unterthänige Bitte, die diesen Theil der Truppen angeht, vorzulegen wagen dürfte.

„Als ich am Montag [23. April], früh um 8 Uhr, einem Freunde zur letzten Ruhestätte folgte, waren zwei Schwadronen des Garde-Dragoner-Regiments im Begriff, zur Stadt hinauszuziehen. Der Sitte gemäfs liefs man dem Leichenzug den Vorrang. Kaum aber hatten wir das Hallesche Thor im Rücken, so folgte man uns unverzüglich und lustige Musik reihte sich dem letzten Trauerwagen an. Ihre Töne geleiteten uns an die Gruft, wie bittere Ironie das Herz im Innersten verwundend, und mitten in das Gebet der trauernden Versammlung fielen die munteren Melodieen beliebter Tänze, denn es zog in jenem Augenblick eine Schaar Ulanen an dem Friedhof vorüber.

„Ich enthalte mich jeder Ausmalung der seltsamen Gefühle, die dieser schroffe Gegensatz in uns hervorrief; es hiefse an dem Erfolge meiner Bitte von vornherein kleinmüthig zweifeln, wenn

ich im Angesichte Ew. Königlichen Hoheit eine solche Schilderung wagen wollte.

„Zwar ist es wahr, daſs es des Kriegers höchster Festtag ist, wenn er, für König und Vaterland gefallen, von überlebenden Brüdern in die Gruft gesenkt wird: da mögen Festmärsche und fröhliche Lieder rauschen; sie werden Keinen stören. Wenn aber Friede im Lande ist, wenn Frauen und liebende Freunde einen geliebten Freund zu Grabe tragen, dann thut es weh, wenn Andere theilnahmlos die gerechte Trauer stören.

„Wie manche sind vielleicht bereits auf solche Weise tief verwundet worden! Wie Manchen steht es vielleicht noch bevor, wenn Ew. Königliche Hoheit nicht geruhen wollen zu gebieten — und dahin geht in ehrfurchtsvoller Unterthänigkeit meine Bitte —, daſs fernerhin im Angesicht von Leichenzügen und Gottesäckern nie mehr, zum mindesten nicht fröhliche Musik erschallen dürfe.

„Hab' ich zuviel gebeten — doch Königen scheint wenig, was Anderen Reichthum dünkt —, hab' ich nicht recht gebeten, so bitte ich das Eine noch, daſs Ew. Königliche Hoheit mir verzeihen und jeden Fehler in der Form mit der Fülle Höchstihrer Gnade decken wollen.

„In ehrfurchtsvoller unverbrüchlicher Ergebenheit,

Durchlauchtigster Prinz und Herr,

verharre ich als Ew. Königl. Hoheit allerunterthänigster Diener,

M. E. D. L. Strack, Student der Theol. aus Düsseldorf.

Berlin, 26. April 1838."

Die nach Verlauf weniger Tage erfolgende Antwort lautete:

„(Gardekorps. Generalkommando. Section 1. No. 1521.)

„Ich erwidere Ihnen auf Ihre Eingabe vom 26. v. M., daſs die Truppen des Gardekorps angewiesen worden sind, künftig den Leichenzügen, wo sie mit solchen zusammentreffen, nicht nur den Vorrang zu gestatten, sondern auch so lange ohne Musik zu marschiren, als es nothwendig ist, um durch letztere die Gefühle des Trauergefolges sowohl während des Zuges, als auf dem Gottesacker nicht zu stören.

Berlin, 3. Mai 1838.

(eigenhändig) Wilhelm.

Am 2. April 1839 trat er die Stelle eines Erziehers im Hause des Niederländischen Gesandten Grafen von Perponcher-Sedlnitzki an: er war der eigentliche Erzieher des jüngsten Sohnes, des Grafen Louis, Lehrer der beiden älteren, des Grafen Wilhelm (jetzt Oberschloſshauptmann und Wirklicher Geheimerrat) und des Grafen Fritz (jetzt Hofmarschall Sr. Maj.). Im Herbst 1840 promovierte er in Leipzig aufgrund einer Dissertation „De fundamento artis logicae"; Michaelis 1841 begann er wiederum seine Schulthätigkeit. Von Michaelis 1841 bis Ostern 1845 war er an der Realschule beschäftigt, von Michaelis 1842 ab auch zu-

gleich am Gymnasium, daselbst Mich. 1842—Mich. 1843 das Ordinariat der Sexta bekleidend. Am 20. Mai 1843 erfolgte seine definitive Anstellung als fünfzehnter ordentlicher Lehrer am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium mit 400 Thlr. Gehalt. Hier übernahm er dann von Mich. 1843—Ost. 1845 das Ordinariat der Quinta, bis Ost. 1852 das der Quarta, bis Mich. 1860 das der Untertertia, und bis zu den Ostern 1864 abwechselnd das der Unter- und Obertertia. Seit 1850 erteilte er auch französischen Unterricht, und zwar von Ost. 1850—Mich. 1853 in Ober- und Untersekunda, und von da ab bis Ostern 1864 in Prima und fast die ganze Zeit hindurch auch in beiden Sekunden. Aufserdem lehrte er von 1849—61 auch an der Berliner „Handelsschule“, welche damals Dr. Schweitzer dirigierte. Zum Oberlehrer befördert ward er im Mai 1847 gelegentlich des Jubiläums der Mutter-Realschule. Den Pflichten als Bürger Berlins entzog er sich nicht: vom September 1845 ab übernahm er als unbesoldetes Ehrenamt (auf mehr als 2 Jahrzehnte) die Mitgliedschaft bei verschiedenen Schulkommissionen, zuerst der 10ten, dann der 8ten, der 12ten. Um seine Fertigkeit namentlich im praktischen Gebrauch der französischen Sprache zu vertiefen, unternahm er im dritten Quartal 1853 eine Reise nach Paris.

Ostern 1864 erhielt er den Professortitel und das Amt des Prorektors an der Kgl. Realschule mit 1200 Thlr. Gehalt, aber keine Amtswohnung oder Mietsentschädigung. Dafür hatte er (abgesehen von 12 wöchentlichen Lehrstunden) die volle Amtslast eines Direktors zu tragen, nur nicht die Ehren eines solchen. Im Herbste 1865 wurden ihm für Kopialien noch 25 Thlr. jährlich bewilligt. Den Unterricht erteilte er sich ausschliefslich im Interesse der Schule zu: er gab Latein in Prima, dgl. (bis 1874) Deutsch daselbst, ferner in einer Quarta 6 lateinische Stunden, um bei den jüngeren Schülern das Interesse für diesen Unterrichtszweig zu fördern. Für seine ganze Amtsthätigkeit sind ihm äufsere Ehren nie zuteil geworden*); ebenso wenig war je von einer Anerkennung oder Entschädigung für seine direktoriale Wirksamkeit die Rede: er war stets dem zweiten Oberlehrer gleichgestellt.

Im Juni 1877 nahm er Urlaub zu einer Badereise; dieser Urlaub wurde ihm bis Ostern 1878, wo er seine Pensionierung beantragte, verlängert — er kehrte nicht ins Amt zurück. Die Gründe, welche ihn veranlafsten von seinem ihm ans Herz gewachsenen Amte sich zu trennen, sollen hier nicht erörtert werden, obwohl solche Erörterung auf das Bild des teuren Mannes keinen Schatten werfen würde.

Sein Verhältnis zum Direktor der Vereinigten Anstalten (Gymnasium, Realschule, Elisabethschule, Vorschule) war, wie bei

---

*) Zwei Orden, das Ehrenkreuz des Albrechtsordens (1860) und den Kronenorden IV. Kl. (1872), erhielt er um anderer Verdienste willen.

der Natur der Verhältnisse kaum anders möglich, nicht stets dasselbe. Max Strack hatte Rankes Ernennung im J. 1842 mit Freude begrüſst, und er hat seinen Direktor stets treulich unterstützt (auch gegen andere Kollegen), indem er mit der ihm eigenen Selbstverleugnung stets das Wohl der Schule im Auge behielt. Da aber Ranke, obwohl eine liebenswürdige Natur und der besten Absichten voll, meist nicht den Mut besaſs dem sei es selbst sei es gemeinsam als richtig Erkannten durch energische Vertretung bei den Behörden Geltung zu verschaffen, konnte es nicht fehlen, daſs das Verhältnis manchmal getrübt ward; zumal nach 1864, da Ranke alle äuſseren Ehren und alle materiellen Einkünfte hatte, auf dem Prorektor aber die ganze Arbeit für die Realschule lastete. Immerhin ist anzuerkennen, daſs Ranke († 1876), wenn er auch mehrfach Regungen der Eifersucht nachgab, doch die hingebende Pflichttreue und die Herzensreinheit seines Amtsgenossen stets wenigstens mit dem Worte anerkannt hat.

Vieles hat Max Strack für die Schule, die Lehrer und die Schüler geleistet. Vor allem sei des Stipendienfonds der Kgl. R.-S. gedacht, (vgl. C.-O. 1873, S. 128—130) der ganz und ausschlieſslich sein Werk ist und der schon über 100 Studierenden auf bis vier Jahre je 300 Mk. gewährt hat. Ende 1882 besaſs der Fonds 45,500 Mk. an Hypotheken und Wertpapieren und ca. 740 Mk. baren Geldes. Bei dieser Gelegenheit sei auch des durch ihn gestifteten Schülerstipendiums gedacht (vgl. das. S. 130—132); dgl. sei daran erinnert, daſs er auch schon auf dem Fr.-W.-Gymnasium 1859—60 ein gleiches stiftete, für welches er (wie immer) die Beiträge durch persönliche Einwirkung und mühselige Arbeit ganz allein sammelte. Um zu zeigen, wie notwendig ein solches Stipendium war und aus wie kleinen Anfängen es sich entwickelte, mag hier ein Passus aus dem Osterprogramm des Fr.-Wilh.-Gymn. von 1860 abgedruckt werden:

„Zu den erfreulichen Ereignissen haben wir das Gelingen eines Unternehmens zu rechnen, welches schon lange ein sehnlicher Wunsch des Kollegiums gewesen war, wir meinen die Gründung eines

Schülerstipendiums

für solche Zöglinge, welche bedürftig sind oder durch Unglücksfälle irgend welcher Art in Not geraten. Dergleichen Schülern vermochte unsere Anstalt bisher nur „freie Schule“ zu gewähren, deren Benutzung doch immer noch einen gewissen Grad von Wohlstand voraussetzt. Wer diesen nicht besaſs, war genötigt, entweder so viel wie irgend möglich Privatstunden zu geben oder die Anstalt vorzeitig zu verlassen und in Lebenskreise zu treten, für die er einen inneren Beruf nicht hatte, und wo er dem gemäſs verkümmern muſste. Auf diese Weise ist der

Schule und dem Staate wohl manches herrliche Talent verloren gegangen. Mit um so gröſserer Freude erfüllt es uns daher berichten zu können, daſs zur Vermeidung ähnlicher Verluste in der Zukunft bei uns zum mindesten ein Anfang gemacht ist. Der Ertrag der auf den Wunsch der Schüler veröffentlichten Festrede des Oberl. Dr. Strack zu Schiller's hundertjährigem Geburtstage wurde diesem Zwecke gewidmet. Der Geh. Oberhofbuchdrucker R. Decker lieſs dieselbe ganz kostenfrei drucken und einbinden. Gönner der Anstalt und Freunde, denen Dr. Strack die Sache ans Herz legte, nahmen sich ihrer aufs wärmste an, und vom 24. November [1859], wo die Veröffentlichung erfolgte, bis zum 26. März, wo die Statuten des Stipendiums vom Kollegium unterzeichnet wurden, war eine Summe von 442 Thlr. 25 Sgr. beisammen, die seitdem noch gewachsen ist, und deren Zinsen nunmehr an dürftige und würdige Schüler der Anstalt vergeben werden. Dr. Strack hat sich damit ein groſses Verdienst um die Anstalt erworben, und verwaltet das Stipendium jetzt als Schatzmeister. Die Statuten des Stipendiums sind unter dem 13. April d. J. von Seiten des Staates genehmigt worden, wodurch wir das Recht der Annahme von Geschenken und Zuweisungen aller Art gewonnen haben. Dieselben lauten:

Statuten des Schüler-Stipendiums
am Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin.
Gott helfe weiter!

§ 1. Das seit dem 24. November 1859 bis zum 7. März d. J. gesammelte, inzwischen auf vierhundertzweiundvierzig Thaler und fünfundzwanzig Silbergroschen angewachsene und zinsbar angelegte Kapital bildet den Grundstock eines Stipendiums, welches bestimmt ist, würdige und dürftige Schüler des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums während ihres Aufenthaltes auf dieser Anstalt zu unterstützen. § 2. Das Kapital ist unangreifbar. Es darf in keinem Falle zu irgend einem anderen Zwecke verwendet und auch aus keinem Grunde oder Vorwande vermindert werden. — § 3. Das Kapital vermehrt sich nicht durch Zinsen oder Zinseszinsen, sondern nur durch freiwillige Beiträge und anderweitige Einnahmen, für welche jeder Lehrer des Gymnasiums nach Kräften sorgen wird. — § 4. Die Zinsen werden, unverkürzt, an dürftige und würdige Schüler gezahlt, wobei ganz oder halb verwaiste, bei sonst gleichen Verhältnissen, jederzeit den Vorrang haben. — § 5. Vorschläge zur Berücksichtigung dieses oder jenes Schülers zu machen steht jedem am Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium beschäftigten Lehrer zu. Zur Abstimmung berechtigt sind jedoch nur die etatsmäſsig fest angestellten Lehrer. Bei Stimmengleichheit entscheidet der Direktor. — § 6. Verwaltung und Aufbewahrung des Kapitals steht ebenso wie die Verteilung der Zinsen einzig dem Lehrer-Kollegium zu, welches einen ihm verantwortlichen Schatzmeister ernennt. Derselbe legt im Laufe

des Januars jedes Jahres dem Lehrer-Kollegium Rechnung über seine Verwaltung während des vergangenen Jahres. — § 7. Nach der Abnahme der Rechnung ist dem Königl. Schul-Kollegium der Provinz Brandenburg ein Final-Abschlufs über die Kassenverwaltung des vergangenen Jahres einzureichen, welcher im allgemeinen den Vermögensstand, die gesamte Einnahme und die gesamte Ausgabe des verflossenen Jahres angeben mufs. — Bei den Einnahmen sind die Zinsen und sonstigen Revenüen aus dem Stiftungsvermögen von etwaigen aufserordentlichen Beiträgen zu trennen. — Dieser Abschlufs ist von dem Direktor des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und dem zeitigen Schatzmeister zu vollziehen, und Beide haben gleichzeitig zu bescheinigen, dafs die Papiere auf den Inhaber aufser Kurs gesetzt sind. — § 8. Der Stiftungs-Fonds wird nach aufsen für alle Rechtsgeschäfte durch den jedesmaligen Direktor und den zeitigen Schatzmeister vertreten, welche sich für einzelne Geschäfte sowohl unter einander substituieren als auch einem Dritten Vollmacht erteilen dürfen.

Berlin, am 26. März 1860.

Direktor und Lehrer-Kollegium des Königlichen
Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums."
(Folgen die Unterschriften).

Als M. Strack Ostern 1864 zur Kgl. Realschule überging, betrug der Kapitalbesitz des Stipendiums bereits 2500 Thlr. in Staatsschuldscheinen (Progr. d. Gymn. 1864, S. 52).

Mit welcher Treue und mit welch persönlicher Aufopferung er bemüht war durch stets wiederholte Eingaben und Vorstellungen die traurige materielle Stellung der Lehrer verbessern zu helfen und beim Neubau der Schule zum Heile derselben dem büreaukratischen Schematismus Zugeständnisse abzuringen, mag nur angedeutet werden! Seine und seines Amtsvorgängers E. W. Kalisch Verdienste um das Gedeihen der Kgl. Realschule will der gegenwärtige Leiter dieser Anstalt, Hr. Direktor Dr. Simon in dem nächsten Programme (Ostern 1884) zur Darstellung bringen.

Seine litterarische Thätigkeit war, zum Teil unter dem Zwang der Verhältnisse, nicht so sehr der gelehrten Wissenschaft als dem Zweck der Schule gewidmet. Wir erwähnen hier 1) die „Militia" (zuerst 1844, 19 Auflagen), als Ergänzungswerk zum „Tirocinium," von Otto Schulz, das auf dem Gymnasium eingeführt war. Wenn auch die „Militia" gegenwärtig zugleich mit dem „Tirocinium" aus dem Schulgebrauch zu verschwinden scheint, bleibt doch unsrem Strack das Verdienst zuerst auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichts den Grundsatz: „Man lasse brauchen, was man hat lernen lassen" mit Entschiedenheit ausge-

sprochen und vertreten zu haben. 2) „Deutsche Mährchen“: eine pädagogische Umarbeitung der bekannten Musäusschen Sammlung. 3) „Turnfahrten“ 1846. Die politischen Verhältnisse hinderten den Eingang des Büchleins, da bekanntlich alles, was mit dem Turnen zusammenhing, damals in Mifskredit gekommen war. Daran vermochte auch die Ausgabe mit neuem Titel („Hermanns erste Reise“ 1849) nichts zu ändern. 4) „Cajus Plinius Secundus Naturgeschichte. Uebersetzt von Chr. Friedrich L. Strack, überarbeitet und herausgegeben von Max E. D. L. Strack. 3 Bände, Bremen 1853—55“. 5) „Ch. de la Harpe, französ. Schulgrammatik, deutsch bearbeitet. Berlin 1851“. 6) „S. Fränkel, a) Anthol. aus frz. Prosaisten des 18. und 19. Jahrh.; 1. Cursus; 2. Cursus. b) Stufenleiter. Erste Übungen zum Übers. aus dem Deutschen ins Französ. Neubearbeitet. In vier Cursen. c) Cours de leçons, Sammlung von Lesestücken aus der frz. Litteratur. d) franz. Schulgrammatik, 2 Teile, Formenlehre und Syntax“. 7) „Die häuslichen Arbeiten der Schüler“. Bielefeld 1876. 8) „Das Schulwesen Italiens, besonders über die Realschulen Italiens im Jahre 1878. Bielefeld & Leipzig 1878. 9) W. Scheele, Vorschule zu den lateinischen Klassikern. 18. verb. Aufl., Ausgabe mit neuer Rechtschreibung. Berlin 1881, Friedberg & Mode. 10) „Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens“. 11) Zahlreiche Rezensionen und Aufsätze in der „Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ und im „Central-Organ“. (Im Anschlufs hieran mag wenigstens erwähnt werden, dafs er als einer der Ersten schon in den fünfziger Jahren auf die Schwäche des wissenschaftlichen und pädagogischen Systems in den Plötzschen Schulbüchern energisch hinwies.) Aufserdem unterzog er den lateinischen Text der „Pharmacopoea Borussica“ für die 7. Auflage (Berlin 1862) auf Wunsch des Unterrichtsministeriums einer gründlichen sprachlichen Überarbeitung.

So haben seine litterarischen Arbeiten fast ausschliefslich eine enge Beziehung auf sein Amt, auf die Schule, auf die Jugend. Daneben aber hat er an seiner eigenen wissenschaftlichen Fort- und Ausbildung unaufhörlich mit regem Eifer gearbeitet, wenn er auch bei der Überfülle der auf ihm ruhenden amtlichen und humanen Pflichten nicht in der Lage war sich den streng wissenschaftlichen Arbeiten nachhaltiger zu widmen. Auch hatte er mit materieller Sorge für sich und seine Familie lange schwer zu ringen: bezog er doch noch 1857 erst ein Gehalt von 600 Thalern! Nach fünfzehnjähriger Amtsdauer!

Den schönen Künsten war er mit voller Liebe zugethan. Besonders grofs war seine Liebe zur Musik; er, der sich schon als Student bei seinem dürftigen „Wechsel“ ein Klavier hielt, hat einiges selbst komponiert, aber nicht der Öffentlichkeit über-

geben. Haydn, Mozart, Beethoven waren seine Lieblinge: der „Zukunftsmusik“ vermochte er keinen Geschmack abzugewinnen. Er hatte ein aufserordentliches musikalisches Gedächtnis und ein feines Verständnis, wenn er auch nicht in der Lage war sich zu vollendeter Technik durchzuarbeiten. Nie verging ein Tag, an dem er nicht morgens seine Familie mit einem Choral geweckt hätte — und ein Choral war sein Leben.

Ebenso nahe stand er der Dichtkunst. Seine poetische Thätigkeit beschränkte sich freilich nur auf den Kreis der Freunde: aber seine lebhafte Empfänglichkeit für fröhliche Lebensanschauung und zugleich für ruhigen Ernst liefsen ihn oft Töne anschlagen, die in dem Herzen der ihm näher Stehenden zeitlebens nachklingen. Auch hier war seine Form überraschend schön und rein.

Gröfserer Reisen hat er manche unternommen, und keine war darunter, die ihm nicht reiche Ausbeute gewährt hätte — für sein Herz und zur Freude Anderer, nicht für seinen materiellen Nutzen. Im Jahre 1853 unternahm er seine (schon erwähnte) gröfsere Reise nach Paris; im nächsten Jahre ging er nach Skandinavien. Aber der volle Genufs des Reisens war ihm und seiner treuen Lebensgefährtin erst dann gewährt, als er seinem Amte Lebewohl zu sagen mit schwerem Herzen sich entschlossen hatte. 1877/78 brachten beide in Italien zu, und hier gewann er, zumal in der ewigen Roma, seine jugendliche Frische wieder; 1879/80: Italien, Griechenland, Smyrna und Ephesus, Konstantinopel, Rückkehr über Bukarest und Buda-Pest; 1881/82 die letzte grofse Reise nach Jerusalem, Damaskus, Beirut, Alexandrien, Kairo, den Nil hinauf bis zu den ersten Katarakten und über Sicilien und das geliebte Rom. Seine „Reisefrüchte“ (die es herzlich bedauern lassen, dafs es ihm nicht vergönnt gewesen ist sich der archäologischen Wissenschaft ganz und voll zu widmen) sind teilweise im „Central-Organ“, teilweise auch im „Hannoverschen Courier“ publiziert worden.

Was des Heimgegangenen Charakter betrifft, so pafst der so oft und viel mifsbräuchlich angewandte Spruch „Homo sum, humani nil a me alienum puto“ vollständig auf ihn. Sein ganzes Wesen war selbstlose Menschenliebe: er war, ohne an sich zu denken, mit Rat und That stets dem der Hilfe Bedürftigen nah. Mit Unterstützungen ging er oft weit über seine Kräfte: seine sich nie genug thuende Gutherzigkeit kostete ihm mehr als einmal seine mühsam gesammelten Ersparnisse. So wirkte er als Privatmann, so als Leiter der Schule: wo für allzuviele Direktoren die Pflicht endet (mit dem Abgange der Schüler), fing seine Pflicht erst recht an. Unaufhörlich war er bemüht seinen Schülern den Weg zu ebnen; keine Mühe war ihm zu schwer, kein Gang zu sauer, um ihnen eine Anstellung zu verschaffen

oder die Unterstützung einfluſsreicher Freunde zu vermitteln. Nur für sie benutzte er seine ausgebreitete Bekanntschaft, niemals für sich. Mit besonderer Liebe nahm er sich der „Schmerzenskinder“ an, und gar oft war er mit den Kollegen in freundschaftlichem Kampf um diejenigen Seelen, die Manchen verloren däuchten. Gerade diejenigen Schüler waren und blieben seine Lieblinge, an denen selbst der gewiegteste Lehrer verzweifelte; den „Sorgenkindern“ war seine innigste Liebe zugewandt, und niemals verzweifelte er an ihrer Rettung trotz des Undanks, den er so oft erfahren hatte. Er war ein Held, er war in mehr als einer Beziehung ein Held jenes göttlichen Optimismus, den uns unser Heiland als heilige Pflicht ans Herz gelegt hat. Durchweg urteilte er über den Menschen im guten Sinne: wie groſs, wie bitter, wie andauernd seine Enttäuschungen gewesen waren, so konnten sie bis zu seinem letzten Atemzuge nie in ihm den ganzen, den unbedingten Glauben an die Güte der menschlichen Natur ersticken. — Anderen Freude zu machen war sein Lebenszweck: kam ihm etwas Schönes, etwas Seltenes in die Hände, so war sein einziger Gedanke: „wem kann ich damit eine Freude machen?“ Die Pietät war sein Lebenselement; er vergaſs nie bei Familienfeierlichkeiten das erste Glas seiner Mutter zu weihen, und alle Geburtstage und Erinnerungstage hielt er in seinem für alles Menschliche unerschöpflichen Gedächtnisse fest mit wunderbarer Treue. Er war eine glücklich angelegte Natur, jedem fremden Kummer und jeder fremden Freude offen, wie wenn sie ihn selbst beträfen, nie an sich denkend, für Andere lebend bis zum Ende — eine harmonische Natur, im Kampfe ritterlich, im Erfolge demütig, das empfangene Gute bis zum Tode treu vergeltend und das allzuoft empfangene Unrecht nie über Nacht behaltend: ein Mensch und ein Christ im reinsten Sinne des Wortes.

Wie er geliebt war, bewährte sich bei seinem Leichenbegängnis. Zu ende gegangen war es mit ihm schnell — eine heftige Lungenentzündung brachte ihm nach kurzem Leiden den Tod, Donnerstag den 11. Januar 1883. Er starb, umgeben auch von seinen Töchtern, die auf die plötzliche ängstliche Botschaft hin Zeit gefunden hatten herbeizueilen: er nahm aus der Gattin Hand einen erquickenden Trunk, sah sie mit wehmütigem Blicke schweigend an — und es war vorüber.

Die zahlreichen Kränze und Palmen auf seinem Grabe (er ruht auf dem alten Dreifaltigkeitsfriedhofe am Belle-Alliance-Platze) sind verwelkt und verblichen. Aber die Thränen, die heiſser Dank und herzliche Liebe ihm nachgeweint hat, werden nicht versiegen, und es gibt ewige Kränze, die Kränze guter Thaten, reinster Menschenliebe, zum Tode hingebender Treue, die der Allmächtige vor Seinem Throne finden wird, wenn der tote

Freund vor Ihn tritt, um sein Urteil zu empfangen. Von ihm hätte der Dichter sagen können: „Weit hinter ihm, in wesenlosem Scheine lag, was uns alle bändigt, das Gemeine“, und von ihm gilt das Wort des Herrn (Ev. Matth. 5, 8): Μακάριοι οἱ καθαροὶ τῇ καρδίᾳ, ὅτι αὐτοὶ τὸν Θεὸν ὄψονται.

II. Abhandlungen.

Der St. Gotthard.

(Von Karl Kollbach.)

Ungefähr in der Mitte des Alpensystems erheben sich die kristallinischen Gesteine der Hauptkette zu einem gewaltigen Gebirgsmassiv, welches, obwohl mit vier mächtigen Alpenzügen zusammenhangend, dennoch durch den Lauf mehrerer Thalschluchten und die Eigenartigkeit seiner Gestaltung eine gewisse Selbständigkeit erhält.

Der Bau des Alpensystems, namentlich seine vielfachen Verzweigungen im Osten, machen es schwer irgend einen Ort dieses Gebirges als dessen Mittelpunkt zu bezeichnen. Fassen wir dasselbe aber als den Teil eines riesigen Kreises auf, der die oberitalienische Tiefebene umschliefst, und denken wir uns eine Linie von der Mitte des Golfs von Taranto der Länge nach durch den Körper der Apenninenhalbinsel gezogen, so wird dieselbe, gleich weit von der tiefsten Einschnürung des Golfs von Genua und Venedig entfernt, westlich von Bologna und östlich an Mailand vorübergehend diesen Kreisbogen in der Gotthardgegend durchschneiden.

Besser als bei einer solchen rein äufserlichen Betrachtung wird uns die centrale Lage dieses Massivs ersichtlich, wenn wir sie in Beziehung zu dem Laufe einer gewaltigen Längsfurche bringen, welche auf der einen Seite die Gewässer des Rheines auf der andern die der Rhone hinabführt. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs die Entstehung dieser Einsenkung mit der Bildung der sie begleitenden und einfassenden Bergzüge in direktester ursächlicher Verbindung steht. Selbst ihre Unterbrechung nördlich des Gotthard-Bergstockes ist nur eine scheinbare, indem sie sich in der langgezogenen Vertiefung des Urserenthales, einem ehemaligen Alpenbecken, als verbindendes Glied weiter verfolgen läfst. Die Richtung dieser Gebirgssenke zeigt grofse Regelmäfsigkeit und Übereinstimmung in ihrem nordöstlichen und süd-

westlichen Teile, welcher sich selbst bis zum Bodensee einerseits und dem Genfersee anderseits verfolgen läfst, obwohl sie im Wallis am Rhoneknie von Martigny durch das System der West-Alpen mit dem gewaltigen Gebirgsstocke des Mont-Blanc nach Süden hin begrenzt wird.

Dafs es nicht ohne Berechtigung ist das obere Reufsthal als einen abgegrenzten Teil dieser riesigen Längsfurche zu bezeichnen, ergibt sich schon aus dem Streichen der Gesteinsmassen und den Höhenangaben für die drei inbetracht kommenden Thäler. Die Sohle des Urserenthales liegt bei nur geringem Gefälle durchschnittlich in 1460 m. Höhe (Andermatt 1441, Hospenthal 1459, Zum Dorf 1502, Realp 1534); in fast gleicher Höhe treffen wir auch die obersten Ortschaften des Wallis und des Vorderrheinthales (Ulrichen 1339 m., Oberwald 1349 m., Rhonequelle 1666 m., und Gedaun 1398 m., Tschaumt 1640 m.). Zwar trennt ein Grat, der an der tiefsten Stelle noch eine Höhe von 2436 m. besitzt, das Wallis vom Reufsthale. Allein das tiefe schluchtartige und breite Gorschenthal, eines Zuflusses der Reufs, und die Schlucht des Muttbaches, der der Rhone zueilt, lassen diese Scheidung geringer erscheinen und verschmälern den Grat, über den die Furkastrafse hinzieht, noch um ein Beträchtliches, dessen Erhebung zudem gegen die Höhe der durch ihn verbundenen Bergmassen des Galenstockes und Mutthornes mit 3597 und 3103 m. zurücktritt.

Zwischen Urseren- und Rheinthal liegt die Pafshöhe beträchtlich tiefer bei 2153 m., und das Becken des Oberalpsees, dessen Spiegel nur 90 m., unter der Wasserscheide liegt, und sein Abflufs zur Reufs können als eine Fortsetzung und ein Teil der grofsen Längsfurche angesehen werden, wie überhaupt die ganze Gegend bei der Oberalp; ihre Senkung wird nur durch den in ihrer Mitte sich erhebenden niedrigen und hügeligen Calmot unterbrochen, nicht aber aufgehoben. Sowohl nördlich wie südlich von diesem Berge hat das Gebirge fast die gleiche Höhe, und auch an beiden Seiten des Calmot führen Wege vom Urseren- ins Tavetschthal hinüber. Die Leichtigkeit dieser Verbindung brachte denn auch in früheren Zeiten die Bewohner des Urserenthales mit den Bewohnern des Vorderrheinthales in viel nähere Beziehungen als mit denjenigen der unteren Reufs und des Vierwaldstättersees. Erst mit dem Bau der Gotthardstrafse durch die Schöllinenschlucht änderten sich diese Verhältnisse; aber noch heute weisen Sprache und manche Sitten der Bewohner des Urserenthales auf das nahe Rhätien hin. Südlich von dieser grofsen, das System der Central- und Mittelalpen durchziehenden Senkung und fast genau auf halber Länge derselben erhebt sich nun das Gotthardmassiv. Mit zwei vorspringenden Graten durchsetzt es dieselbe und nimmt in erster Reihe teil an der Bildung und Umgrenzung des abgeschlossenen, langgezogenen Urserenbeckens.

Ursprünglich eine fromme Stiftung auf der Höhe des Passes bezeichnend scheint der Name St. Gotthard erst zu Ende des Mittelalters auf deren Umgebung und den ganzen Bergstock übertragen worden zu sein. Im Norden begrenzt diesen das weite, flache Urserenthal, im Süden die tiefe Schlucht, durch welche der obere Tessin hinabfliefst, das val Bedretto und eine Verzweigung desselben, das val Canaria. Im Osten wird durch das tief nach Süden eingreifende Mittelrheinthal eine natürliche Grenze des Bergmassivs gezogen. Von den Bergen des Wallis scheidet es im Süd-West das Eginenthal, durch welches Gletscherwasser der jungen Rhone zueilt, von den stolzen Bergmassen des Berner Oberlandes endlich im Westen der oberste Teil des Wallis.

Das tiefe Einschneiden dieser Thäler in die Bergmassen bewirkt jedoch nicht eine völlige Isolierung des mittleren von ihnen eingeschlossenen Teiles; vielmehr hängt kaum eine andere Centralmasse der Alpen mit so vielen mächtigen anderen Berggruppen und Ketten zusammen, wie eben der Gotthard. Von mehreren Seiten scheinen sich die benachbarten Alpenzüge förmlich zu ihm hin zu neigen.

Im Südosten, wo das val Canaria oder das val Piora nur eine ganz willkürliche Grenze abgeben, setzen sich die Bergmassen des Gotthard direkt in die Alpen des Tessiner-Gebietes fort; dasselbe geschieht an den Hauptquellen des Tessin. Hier verbindet ein mächtiger Querriegel das Gotthardmassiv mit jener langen Kette zumteil selbständiger Bergmassen, welche in südwestlicher Richtung verlaufend sich schliefslich an die Monte-Rosa-Gruppe anlehnen. Im Nordosten verkettet der Oberalpstock dasselbe mit dem Bristenstock, dem Tödi und anderen Teilen der Schwyzer-, Urner- und Glarneralpen, und weiter östlich stofsen die Graubündtner Gebirge direkt an die Gotthardmassen an. In eigentümlicher Weise aber verknüpfen sich diese bei der Furka mit einem riesigen Bergzuge, der vom Finsteraarhornmassiv ausstrahlend sich in den Alpen des Göschenerthales fortsetzt und durch einen eigentümlichen Hornblende führenden Granit-Gneifs in seinem Verlaufe sich leicht verfolgen läfst. Selbst in dem breiten Thale, in welchem der rückwärtsschreitende Rhonegletscher abwärtsfliefst, läfst sich die Richtung dieses Zuges in einem die herrliche Gletscherkaskade erzeugenden, wenngleich unter dem Eisstrome verborgenen Felsgrate verfolgen.

Durch das Zusammentreffen bedeutender Alpenzüge in der Gotthardgegend und die dadurch bewirkte Annäherung nach den verschiedensten Richtungen auslaufender Thalsenkungen wird die Stellung des St. Gotthard zu den Flufssystemen eine höchst bevorzugte. Keine der anderen grofsen Centralmassen der Alpen übertrifft ihn in dieser Hinsicht; erreicht wird sie allenfalls noch von der Bernina-Gruppe, bei der aber eine vom Gotthardmassiv ganz verschiedene Thal- und Höhenentwickelung eine solche

Stellung weniger bedeutsam macht für den Verkehr der durch die Alpen getrennten Nationen.

Ein erhabener Grenzpfeiler, erhebt sich der St. Gotthard dort, wo die Flufssysteme des Rheines, der Rhone und des Po, die Gebiete der Nordsee und des Mittelländischen Meeres aneinanderstofsen. Obwohl aber durch die Rhone und den Tessin dem Mittelmeere angehörend sendet doch der gröfste Teil des Gotthard seine Gewässer dem Rheine und somit der Nordsee zu. Reufs, Vorder- und Mittelrhein sind die Hauptabflüsse nach dieser Richtung hin. — Dem grofsen Vorzuge, die zwei Hauptquellen des Rheines, des schönsten deutschen Stromes zu bergen, verdankt es der Gotthard, dafs vor allen anderen Alpengebieten weitaus die Mehrzahl des Volkes, ja selbst wohl jedes deutsche Schulkind seinen Namen kennt. Aber oft auch wohl nur diesen; denn seltsam falschen Vorstellungen begegnet man inbezug auf die Gestalt und Natur des Gotthard selbst unter Gebildeten. Eine recht verbreitete Anschauung konstruiert ihn sich aus mifsverstandenen, meist bildlich gebrauchten Ausdrücken in Lehrbüchern und anderen Schriften als einen einzelnen mächtigen, schneebedeckten Berg, von dem nach vier Himmelsgegenden lange Gebirge ausgehen, zwischen welchen vier Ströme hinabfliefsen zu den verschiedenen Meeren. — In Wirklichkeit ist der St. Gotthard ein vollendetes Massengebirge im kleinen, etwa 9 Stunden lang und 3 bis 4 Stunden breit, vergleichungsweise unser rheinisches Siebengebirge an Höhe etwa um das neunfache, an Flächenraum mindestens um das fünffache übertreffend. Das ganze Massiv zeigt ziemlich genau rhomboidische Gestalt und besitzt die durch die Längenausdehnung bezeichnete Richtung von W.S.W. nach O.N.O. Die höchsten Erhebungen liegen an den Rändern. Hier verlaufen zackige verwitterte Kämme und thronen mächtige isolierte Gipfel von Höhen zwischen 2925 und 3250 m. Der mittlere von den Randgebirgen umschlossene Teil stellt sich als eine Einsenkung von plateauartigem Charakter dar, über die einzelne verbindende Grate hinwegstreichen. Die Anzahl der einzelnen benannten Gipfel ist sehr grofs. Als die vier Eckpfeiler kann man im N.O. den Badus (2932 m.), im S.O. den Pizzo Ganneretsch (3043 m.), im S.W. den Pizzo Rotundo (3197 m.) und im N.W. das Mutthorn (3103 m.) ansehen.

Acht gröfsere Gletscher sendet der St. Gotthard von seinen Höhen hinab. Aber keiner derselben kann an Länge und Ausdehnung mit jenen gewaltigen Eisströmen wetteifern, wie sie der Mont-Blanc, der Monte-Rosa, das Berner-Oberland oder die Bernina-Gruppe besitzt. Und dies ist leicht erklärlich, da kein bedeutendes Firnmeer seinen Scheitel bedeckt, nur kleinere Firnmulden sich zwischen einzelnen Graten bergen. Einst aber, zu einer Zeit, die von der riesenhaften Ausdehnung ihrer fliefsenden Eisströme ihren Namen erhielt, mochte auch die Plateausenke des

St. Gotthard von Firnschneemassen angefüllt sein, von der alsdann mächtige Gletscher hinabflossen durch die Schluchten und Thäler. Die Spuren einer ehemaligen, weit verbreiteten Vergletscherung lassen sich an den polierten Rundhöckern und Geschieben, auf welche man häufig im Oberalp- und Urserenthal und anderen Gebieten des St. Gotthard stöfst, leicht nachweisen. Auch bei den Arbeiten am Südportale des Gotthardtunnels wurde zuerst eine alte Moräne von Torfschichten überdeckt durchfahren.

In eine frühere Epoche als die der Eiszeit versetzt uns die Frage nach der Hebung und Gestaltung des Gotthardmassivs und somit der Alpen überhaupt. In der heutigen Zeit, wo die gewagten Hypothesen verflossener Jahrzehnte allmählich zurücktreten, erkennen wir in der Erhebung der Alpen ein Produkt derselben mechanischen Kräfte, wie sie gleicherweise noch beständig auf unserer Erde beim Emportreiben neuer Gebirge wirksam sind.

Keine mächtigen u. plötzlichen vulkanischen Eruptionen haben dieses Alpensystem gehoben, seine Ketten türmen sich nicht über Klüften auf, aus denen das flüssige Erdinnere seine Massen emporschob. In seiner Bildung erkennen wir nichts als die fortgesetzte Einwirkung der Erdoberfläche auf die tiefer und seitlich liegenden Massen infolge der unendlich langsam vor sich gehenden Erdabkühlung und dadurch bedingten Verminderung der Erdoberflächen-Ausdehnung. Aber während am Rande mancher hierdurch erzeugter Senkungsgebiete lange Vulkanreihen von der Einwirkung solcher Einstürze auf die inneren Erdmassen überzeugend reden, haben sich in den Alpen ähnliche Vorgänge ohne derartige vulkanische Ausbrüche vollzogen. Das in seinen Ursachen schon erklärte Einsinken der Erdschichten erfolgt niemals gleichmäfsig. Da die gesunkene Masse einen kleineren Raum einzunehmen hat, erleidet sie vielfache Faltungen, die sich in dem wellenförmigen Verlaufe der Gesteinsschichten oft deutlich ausprägen. Oft aber kann es auch geschehen, dafs die einsinkenden Massen zwischen sich ein fester zusammenhaltendes Gebiet förmlich durch seitlichen Druck wie einen Keil nach dem Gesetze der schiefen Ebene empordrücken. Durch den gewaltigen seitlichen Druck mögen dann die Gesteinsmassen einer solchen Erhebung aus ihrer vielleicht noch erhaltenen, meist aber wohl schon vorher gestörten horizontalen Lage gebracht, gefaltet oder geknickt und teilweise aufgerichtet werden. Mit solchen Hebungen ist dann zugleich ein Zerreifsen der Gesteinsmassen und somit die Bildung von Schluchten und Klüften verbunden, deren ursprüngliche Bildung wieder durch einstürzende Schichten vielfach beeinflufst und teilweise unkenntlich gemacht wird. —

Wie in unserer Nähe die Thalschlucht des Rheines, welche das Schiefergebirge durchzieht, ihre Entstehung wahrscheinlich

ähnlichen Vorgängen verdankt und noch von Zeit zu Zeit durch ein leichtes Erdbeben den weiteren Verlauf ihrer Bildung anzeigt, so ist wohl auch das Alpengebiet eine Stätte solcher Vorgänge, die vielleicht als abgeschlossen, möglicherweise aber auch als bis jetzt wirksam zu betrachten sind. Die häufigen und bedeutenden Erdbeben in einzelnen Alpengebieten, namentlich im Wallis, sprechen für letztere Ansicht.

Erkannten wir auch in dem System der Alpen eine gewisse Grundform und konnten wir auch einzelne Längsfurchen von beträchtlicher Ausdehnung nachweisen, so wird dadurch das ganze Gebirge doch nicht unter eine höhere Einheit gestellt; vielmehr stellt es sich als ein System zusammenhängender, nach verschiedenen Richtungen laufender Ketten und einzelner gesonderter Massive und Gruppen dar. Wer einmal auf höheren Punkten der Alpen gestanden und auf die vielgestaltige Welt zu seinen Füſsen geblickt, dem löste richtige Erkenntnis von dem Walten der Naturkräfte dies scheinbare Chaos in ein Gebilde auf, in dem sich überzeugend die in ihrem Wesen so wunderbar einfache und in ihren Bildungen so erstaunlich mächtige Entstehungs- und Hebungsweise aussprach. Ein ursachlicher Zusammenhang verbindet nun diese gewaltigen Bergmassen mit diesen tiefen Schluchten, welche sie umschlieſsen und in deren tiefsten Becken sich spiegelnde Seeen eingebettet haben. Was an der Vervollständigung des geistigen Bildes fehlt, das vollendet der Gedanke an die Kräfte des Wassers, die beständig in dieser Alpenwelt in mächtiger Weise wirken, und an den Einfluſs der Gletscher, der sich in erstaunlichen Leistungen ausspricht und einst noch von ungleich gröſserer Wirkung gewesen sein muſs, wie ein jeder, der einmal die Grimsel und das Haslithal besuchte, es auf den ersten Blick in wahrhaft überraschender Weise durch den Augenschein erkennen müſste.

Indem wir diese Anschauungen speziell auf das Gotthardmassiv übertragen, erkennen wir in ihm ein Erhebungssystem dieser Art, dessen mächtig aufstrebenden Massen die tiefen Schluchten entsprechen, von denen es teilweise umschlossen ist, für die aber besonders das nördlich sich hinziehende breite Urserenthal einst eine bedeutsame Rolle gespielt haben mag.

Einfach wie die äuſsere Gestaltung des Gotthardmassivs ist auch sein innerer Bau, über den der groſse Tunnel so wichtige und interessante Aufschlüsse geliefert hat. Die groſse Masse des Gebirges ist aus geschichteten Gesteinen zusammengesetzt, welche ursprünglich in dem Meere, in welchem sie abgesetzt wurden, horizontale Stellung gehabt haben muſsten. Die groſsen Abweichungen von dieser Lage verkünden deutlich die mächtigen und vielfachen Verschiebungen, die das Gebirge im Laufe der Zeiten erlitten hat. Jetzt zeigen die Schichten im groſsen und ganzen eine fächerförmige Anordnung, jedoch nicht in der Re-

gelmäſsigkeit, daſs sie nun auch in ihrer Richtung auf einen gemeinsamen Mittelpunkt hinwiesen; vielmehr läſst sich aus ihrer Lage auf eine bedeutende Verschiebung schlieſsen. Die groſse Übereinstimmung in der Zusammensetzung einzelner Gesteinsschichten berechtigt nach Ansicht des Geologen Stapff zu der Annahme, daſs diese Schichtenlagen des St. Gotthard die Flügel sich wiederholender Mulden und Luftsättel seien. Immerhin bleibt es schwer sich eine wahrheitsgetreue Vorstellung von diesen Lagerungsverhältnissen zu machen, trotz der groſsen Bereicherung des geognostischen Materials durch den Tunnelbau. Es bleibt eben schwer selbst bei genauen mikroskopischen Untersuchungen gewisse Gesteinsschichten im Inneren des Berges mit weiter hinein lagernden oder im Reuſs-, Oberalp- und Tessinthale zutage tretenden zu identifizieren. Keinesfalls aber lieferten die Beobachtungen am St. Gotthard einen Gegenbeweis gegen die vorhin ausgesprochene Theorie der Erhebungen in den Alpen, die durch sie im Gegenteil eine bedeutende Stütze erhält.

Die Masse des St. Gotthard besteht aus kristallinischem Schiefergestein und Granitgneiſs. Ersteres herrscht im südlichen, letzterer im nördlichen Teile vor. Der Granit-Gneiſs des nördlichen St. Gotthard ist der nämliche, der auch das Finsteraarhorn-Massiv aufbaut und dessen Richtung wir an einer früheren Stelle verfolgten. Er enthält weiſsen Orthoklas, mattgrünen Feldspat, Quarz und Glimmer; als zufällige Bestandteile können Schwefelkies, Granat und Apatit gelten. Übrigens ist dieser Granitgneiſs zuweilen schon von Einlagerungen von Glimmerschiefer durchsetzt, und bei 1000 m. vom nördlichen Tunneleingange entfernt, geht er in Gneiſs über, dessen mineralogische Beschaffenheit von der des vorigen Gesteins nicht wesentlich verschieden ist und sich nur durch eine mehr schieferige Anordnung von ihm unterscheidet. Mit diesen Gneiſsen wechseln einmal mächtige Schichten von marmorhaltigem Kalkstein, der durch Talkeinlagerung als geschiefert erscheint. Der Übergang des Granitgneiſses in eigentlichen Gneiſs spricht nicht zugunsten einer Ansicht, welche in dem ersteren emporgehobene plutonische Massen, in letzteren umgewandelte Sedimentgesteine erblickt.

Wie der Granitgneiſs in eigentlichen Gneiſs übergeht, so verwandelt sich der Gneiſs wieder in Glimmerschiefer, ein Gestein, welches mit Hornblendeschiefer wesentlich den südlichen Teil des Gotthardmassivs aufbaut. Diese Umwandlung wird durch eine Verminderung des Feldspatgehaltes bewirkt.

Auch die Unterschiede zwischen den Glimmer- und Hornblendeschiefern sind keine scharfen. Erstere bestehen aus Quarz, Magnesiaglimmer und Talk. Bei letzteren fehlt der Talk, aber statt dessen tritt Hornblende und Feldspat hinzu. Das Haupt-Unterscheidungsmerkmal besteht darin, daſs der Glimmerschiefer weniger Feldspat, der Hornblendeschiefer weniger Quarz ent-

hält. Die Glimmerschiefer des St. Gotthard sind, wie wir noch später sehen werden, sehr reich an accessorischen Gemengteilen, zu denen u. a. Granat, Schwefelkies, Feldspat, Hornblende, Eisenglanz, Zirkon, Turmalin und Apatit gehören.

Aufser diesen beiden Schieferarten treten im südlichen Teile zwischenlagernd noch Apatit und Kalkglimmerschiefer, sowie Dolomite auf. Auf der Südseite des Gebirges hatte man beim Bau des Tunnels anfänglich auch Schichten von Gyps, Anhydrid, Letten, Talkglimmerschiefer, Kalken und Quarztrümmern zu durchfahren, die zumteil wasserführend waren und dem Unternehmen eine Zeit lang bedeutende Hindernisse in den Weg legten. Will man die Zusammensetzung des Gotthardmassivs, wie es vom grofsen Tunnel durchzogen wird, hinsichtlich des Gesteins in übersichtlicher, aber wenig genauer Weise prozentisch angeben, so besteht dasselbe aus 50 pCt. Granitgneifs, 25 pCt. Glimmerschiefer und 25 pCt. Hornblendegestein, Chloritschichten, Kalkstein und anderen unwesentlichen Einlagerungen.

Wenden wir uns zur Betrachtung einzelner für den Gotthard besonders charakteristischer Mineralien, so haben wir in erster Reihe den Bergkristall in seinen verschiedenen Varietäten zu nennen. In Höhlen des Granites und Gneifses tritt er in meist ausgezeichneter Weise auf. In diesen Höhlen, welche wegen ihrer Geräumigkeit auch Kristallkeller genannt werden, erblickt der überraschte Beschauer oft wahre Riesenkristalle, Individuen von mehreren Fufs Höhe und Centner-Schwere. Eine prächtige Gruppe solcher Bergkristalle, welche die gröfsten überhaupt bekannten enthält, befindet sich im Berner Museum. Aber ausgezeichnete Drusen sieht man auch in anderen Museen und Sammlungen, da ihr Vorkommen eben nicht zu den grofsen Seltenheiten gehört. Reizende Kristalle bildet oft die wasserhelle Varietät; aber kaum minder schön ist der rauch- oder violettgraue Rauchtopas. Auf Flächen des schönen, hornblendeführenden Granitgneifses aufsitzend, dessen Hornblende auf den Drusenflächen meist als Asbest ausgebildet ist, sind solche Rauchtopase, zu Gruppen vereinigt, meist von überraschender Wirkung und gehören zu den herrlichsten Zierden mancher Sammlungen.

Zuweilen zeigen die Bergkristalle dieses Granites Einschlüsse von Rutil, dessen Prismen dann manchmal gebrochen und verschoben sind. Prismatische Hohlräume im Inneren anderer Kristalle scheinen ebenfalls von diesem Mineral herzurühren. Die Oberfläche der Kristalle ist oft von feinen Eisenglanzschüppchen oder von Chlorit bedeckt. Auch in Einschlüssen findet sich der letztere. In einem hübschen Kristalle, den ich von einem Sennbuben erhielt, zeigen im Inneren Chloritablagerungen die ehemalige Oberfläche des Kristalls, das hexagonale Prisma, mit den Haupt- und Gegenrhomboedern recht deutlich.

Diese Bergkristalle und Topase lassen sich zu feinen Schmuckgegenständen verarbeiten und sind bei gutem Schliff meist von bedeutender Lichtfülle. Solche Sachen, wie auch die natürlichen Kristalle, werden in der ganzen Umgegend des Gotthard feilgeboten und von Touristen als Reiseandenken gern gekauft. — Wie der Bergkristall, kommt auch der Kalkspat oft mit prächtigen Kristallen im Alpengranit vor. Häufig sieht man Tafeln in Zwillingsstellung und wie beim Quarz oft von Chlorit bedeckt. Auch Kristalle, die von Asbest durchwachsen sind, kommen vor.

Dort, wo der feinschuppige Hornblendeschiefer in Hornblendegneiſs übergeht, finden sich im Gotthard reichlich Granaten, stets in der Gestalt des Rhombendodekaeders auftretend. Was hier von den Granaten gesagt wurde, gilt für alle Mineralien des Gotthard. Ihr Vorkommen ist da am reichsten und schönsten, wo eine Gesteinsart in die andere übergeht.

Übrigens ist das Vorkommen der Granaten nicht auf den Glimmerschiefer beschränkt; die Hornblendeschiefer enthalten sie gleichfalls, wenn auch weniger häufig.

Mit den Granaten kommt auf den Glimmerschiefern fast immer die Hornblende vor, bald in groſsen schwarzen Prismen, bald in feinen Nadeln, die oft strahlenförmige Anordnungen zeigen. — Der feldspatreiche Gneiſs der Fibbia, südwestlich vom Hospiz auf der Höhe des Passes, nach seinem Vorkommen auch Fibbiagneiſs genannt, ist besonders reich an interessanten Mineralvorkommnissen. Seine Masse wird von gangartigen Ansammlungen von Glimmer- und chloritschieferartigem Gestein durchsetzt. In Klüften dieses Gesteins finden sich auskristallisiert der Adular, die wasserhelle glänzende Varietät des Feldspates, der Albit (Natriumfeldspat) häufig in der Zwillingsstellung, die von diesem Mineral ihren Namen hat; Eisenglanz in der Form sog. Eisenrosen; Glimmer; weiſse Kristalle des hexagonalen Apatites u. a. m. Auf kleinen Handstücken sieht man oft förmliche Sammlungen seltener Mineralien beisammen. Bergkristall, Kalkspat, Epidot, Chlorit und Adular mit Apatit sah ich gleichzeitig die Oberfläche eines solchen Alpengranites aus einer Druse der Fibbia, der in einer Sammlung aufbewahrt wurde, bedecken.

Auſser den schon genannten Mineralien finden sich noch in den Gesteinen des Gotthard der Periklin, schwarzer Turmalin, Rutil in braunroten Säulen, Anatas, Brookit und grünlicher Titanit auf Drusen des Adular. Besonders ergibige Fundorte sind die schon erwähnte Fibbia, die Sella und der Monte Prosa.

Das Aufsuchen der seltneren Mineralien, namentlich des Bergkristalles und der Topase wird in der Gotthard-Gegend zum förmlichen Gewerbe. Man nennt die Leute, die sich damit beschäftigen, Kristallgräber oder „Strahler“. Ihr Handwerk ist oft ein recht beschwerliches und gefährliches, besonders wenn es sich um das Auffinden neuer Kristallhöhlen an fast unzugänglichen Stellen der verwitterten Granitmassen handelt.

Von den Gesteinen des Gotthard führen die mit starkem Gefälle herabstürzenden Bäche grofse Mengen als Geschiebe und Gerölle hinab, die indes nur die verhältnismäfsig kurze Reise bis zu den Seeen zu machen haben, in welche die vom St. Gotthard kommenden Flüsse ausnahmslos sich ergiefsen und in denen sie die mitgeführten festen Bestandteile ablagern.

Während an mineralogischen Eigentümlichkeiten, wie wir im vorhergehenden sahen, der St. Gotthard einen grofsen Reichtum besitzt, steht er bezüglich seiner Flora hinter den meisten anderen Alpengebieten zurück.

Diese grofse Einförmigkeit in der Vegetation des St. Gotthard mag zumeist in dem geringen Auftreten jüngerer Sedimente an seiner Oberfläche bedingt sein, zumteil aber ist sie wohl nichts anderes als eine Folge der bedeutenden Erhebung dieses ganzen Massivs, dessen Kammhöhe etwa 2270 bis 2600 m. und dessen Plateauhöhe selbst noch 2080 bis 2110 m. beträgt. Dazu kommt seine den heftigsten Stürmen ausgesetzte Lage und Oberflächenbildung und die für jegliche höher entwickelte Vegetation so nachteilige Moorbildung in der mittleren ausgedehnten Plateausenke.

Sobald wir die Randwälle der letzteren übersteigen und in die Thäler gelangen, sehen wir den schnellsten Wechsel in der Vegetation sich vollziehen. Schon bis hinan zu den Gehängen der schauerlichen val tremölä steigen einzelne seltnere Pflanzen des oberen Livinenthales, und in diesem selbst nimmt in wenigen Stunden abwärts das Pflanzenkleid schon die ganze reiche Zierde der südlichen Alpen an, bis bei Faido und Giornico bereits Rebe und Feige zu der üppigen, italienischen Vegetation des lago maggiore hinableiten.

Die eigentliche Höhe des St. Gotthard ist kahl und rauh, eine Erscheinung, die sich schon aus der hohen Lage derselben mit Notwendigkeit ergibt. Nach Humboldts Berechnungen ist die mittlere Jahrestemperatur auf der Pafshöhe des grofsen St. Bernhard bei 2472 m. ü. M., in der Nähe des berühmten Hospizes, gleich der des südlichen Spitzbergens; nämlich im Winter $7^1/_2{}^0$ R. Kälte und im Sommer 7^0 R. Wärme. Liegt nun auch die Pafshöhe und das Hospiz auf dem St. Gotthard ca. 325 m. niedriger, so pafst dieser Vergleich doch für die meisten Gebiete unseres Massivs, speziell für die fast gleich hoch gelegene Furka. Die Baumgrenze scheint an der Nordseite sehr tief zu liegen, bei Wasen im Reufsthale trifft man die letzten kümmerlichen Obstbäume und die letzten Spuren des Gartenbaues; oberhalb Göschenen bleiben bereits die Fichten zurück, wenn auch einzelne verkümmerte Exemplare derselben noch um ein unbedeutendes höher hinan steigen.

Dem Urserenthale fehlt schon jeglicher Baumwuchs; nur ganz niedriges Weiden-, Vogelbeer- und Erlengestrüpp fafst zu-

weilen den Rand des Baches ein. Aber von hier aus steigen die grünen Matten noch weiter aufwärts. Auf ihnen gedeihen neben den Gräsern, unter denen das Alpenrispengras (Poa alpina) hervortritt, der Alpen Sinau (Alchemilla alpina), der Wegerich (Plantago alpina), der Bärwurz (Meum Mutellina), Primeln, Kreuzblümchen, der kleine Augentrost, der Hahnenkamm und andere niedrige Kräuter, die allen Alpenmatten eigentümlich. Alle diese Gewächse liefern ein treffliches Viehfutter, dem der Schweizer- und speziell der Urseren-Käse viel von seiner Güte verdanken mag. — Allmählich werden auch die Matten seltener und bleiben schliefslich ganz zurück. Neben vereinzelten Gräsern und Alpkräutern haben droben auf dem sogenannten „Feld“, berüchtigt durch seine Lawinen und Schneestürme, die Kryptogamen ihr Gebiet. Von den Gräsern verdient das Alpen-Wollgras der Erwähnung, das mit seinen blendend weifsen wolligen Haarbüscheln die seichten Ufer der kleinen Seeen zu beiden Seiten der Wasserscheide umsäumt. Oberhalb des zweiten Schirmhauses sah ich aus den Mauerrissen zur Seite der Strafse zierliche Büschel eines Schachtelhalmes und die Wedel eines Farrnkrautes (Aspidium?) hervorsprossen. Den Boden überziehen in der Höhe die Renntier- und Isländischmoos-Flechte, und an den Granitblöcken haften Laub- und Krustenflechten. Unterhalb der Furka in einer Höhe von über 2270 m. sah ich neben Becherflechten Cladonia (pyxidata?) noch hoch aufgeschossene Blätterpilze.

Es ist interessant zu sehen, bis zu welch erstaunlichen Höhen grade die Flechten sich versteigen; für sie scheint kaum eine Vegetationsgrenze zu bestehen. Humboldt beobachtete die Lecidea geographica bis zu der höchsten Stelle, die er am Chimborazo erreichte; und auf der 2. Jungfraubesteigung sah der berühmte Geologe Agassiz Flechten die schneefreien Gesteine des sturmumtobten Gipfels überziehen, also in einer Höhe von 4167 m., nahezu 2000 m. oberhalb der Grenze des ewigen Schnees. Während die so auf dem Gestein oder der blofsen Erde wachsenden Flechten am Gotthard grofse Mannichfaltigkeit erreichen, begleitet den Mangel an Wäldern auch eine Armut von Baumflechten, die namentlich in den Thälern des Berner-Oberlandes eine eben so seltsame wie hübsche Zierde der Gehölze und Waldungen bilden.

Ein von einem feuchten Felsen losgelöstes Gewächs, das auf den ersten Blick nicht von dem gelben sog. Veilchenmoos (Byssus iolithus), einer Flechte, die an den Felsen der Schöllinenschlucht sehr häufig, zu unterscheiden war, stellte sich bei genauerer mikroskopischer Untersuchung als eine interessante Alge (Chroclepus aureum) heraus, welche unter dem Mikroskop bei starker Vergröfserung feine verschlungene Zellschnüre mit einem kleinen rundlichen gelben Farbkörperchen in jeder Zelle zeigte.

Als Charakterpflanzen der nördlichen Gotthard-Abhänge und des Urserenthales werden u. a. noch genannt: das grofs-

blümige Sonnenröschen (Helianthemum grandiflorum), das haarige Laserkraut (Laserpitium hirsutum), die zierliche rote Nelke (Dianthus atrorubens), neben Orchis mascula und latifolia Orchis globosa; ferner Viola alpestris, eine Rapunzelart (Phyteuma Michelii), das bläuliche Tächelkraut (Thlaspi alpestre), von den Steinbrecharten Saxifraga compacta, das knollige Läusekraut (Pedicularis tuberosa), eine hübsche Art der Platterbse (Lathyrus Lusserii), ein Kälberkropf (Chaerophyllum Villarsi) und andere Kräuter; von den Gräsern: der Alpenschwingel (Festuca alpina u. F. pilosa), der bunte Hafer (Avena versicolor) und der haarige Hafer (A. pubescens). Unterhalb Andermatt sprofst die Mauerraute (Asplenium ruta muraria) aus den Felsritzen, und die zierliche Selaginella helvetica bedeckt an feuchten Stellen das Gestein.

Wie bei allen quer über die Alpen führenden Pässen ist es auch beim Gotthard hauptsächlich der Wechsel in der Pflanzenwelt, welcher dem Überschreiten desselben einen so hohen Genufs verleiht. Der Wanderer, der von Norden kommt, sah an den romantischen Gestaden des Vierwaldstättersees bei Gersau Mandeln- und Feigenbäume im Freien gedeihen und alte Edelkastanien die Ufer schmücken. Fruchtbare Gefilde, Obst- und Gemüsegärten umgeben ihn auch noch eine Strecke im Reufsthale aufwärts; aber bald treten an ihre Stelle Felsen über welche der Bach hinabschäumt, und schroffe, nackte Bergabstürze umgeben das einsame Thal. Nur zuweilen steht in der Höhe ein durch alte Gesetze geheiligter kleiner Bannwald, der die alten Stämme dem Sturze der Lawinen entgegenstellt. In der schauerlichen Schöllinenschlucht, die vom Tosen des Bergwassers widerhallt, tritt das Pflanzenleben vollends zurück, bis nun hinter dem Urner Loch sich plötzlich vor dem staunenden Blicke das einsame, baumlose, mattenbedeckte Urserenthal ausbreitet. Aber weiter die Gotthardstrafse hinauf verliert sich auch dieser grüne Schmuck. Der Wanderer ist allein mit einer überwiegend anorganischen Welt. Die vereinzelten niedrigen Alpenkräuter, die farbenmatten Flechten, sie vermögen kein freundlicheres Gepräge dieser weiten Felseneinöde zu verleihen. Stundenlang durchwandert man diese Wildnis mit den weithin zerstreuten riesenhaften Granitblöcken. Die Felsenschlucht der val tremola, des „Thals des Zitterns", steigert diesen Eindruck noch in ihrer furchtbaren Erscheinung. Aber wo sie endet und ausmündet in das weite Thal des Tessin, erblickt man in der Tiefe und an den steilen Gehängen der Berge wieder freundliche Matten. Fufswege führen durch weite Ansiedlungen der Alpenrose; bald mischen sich Wachholdergebüsche, Fichten und Lärchen unter dieselben; Tannenwälder ziehen sich an den tieferen Stellen hinan, und in kurzer Zeit umschatten den Wanderer wieder Laubwälder und Obsthaine.

Aber mehr noch als das: eine kurze Bahnfahrt versetzt ihn

noch an demselben Abende an die Ufer des lago maggiore, unter die Lorbeer- und Olivenhaine des Südens.

Läfst schon das Berauschende solcher Übergänge in dem Charakter der Vegetation eine gewisse Einförmigkeit in den Einzelgestalten leicht übersehen, so ist diese auch nicht einmal in allen Teilen des Gotthard-Massivs vorhanden. Das Gebiet jenseits der Furka, deren südliche Partieen wir füglich zum Gotthard rechnen können, zeichnet sich, wie bekannt, durch einen ganz seltenen Pflanzenreichtum aus, welcher von der gegenüberliegenden Mayenwand kaum übertroffen wird. An den Gehängen zu beiden Seiten der Strafse und zwischen den Moräneblöcken des Rhonegletschers überraschte mich noch in den letzten Tagen des August ein reicher Flor der lieblichsten und seltensten Alpenkräuter: tiefblaue Glockenblumen, verschiedene Steinbrecharten, darunter eine mit tiefgelben Blüten, Parnassien, der kleine Berghauswurz (Sempervivum montanum), Fingerkräuter, das würzige Henippkraut (Achillea moschata), die seltsamen Fruchtstände des Teufelsbartes (Anemone alpina) und vor allem zahlreiche Vertreter der Enziangewächse, von den stattlichen Exemplaren der Gentiana punctata u. G. purpurea bis zu jenen zarten Pflänzchen, welche die Nähe des Gletschereises verkünden.

Über die Tierwelt des St. Gotthard, soweit dieselbe zur Unterscheidung von anderen Teilen der Alpen dient, läfst sich wohl wenig sagen, was sich aus dem direkten Zusammenhang dieses Massivs mit anderen Bergzügen leicht folgern läfst. Das urwüchsige Tierleben, wie es sich beispielsweise noch in den Bergen Graubündens abspielt und minder reich im Berner-Oberland, erstreckt sich teilweise auch bis zum Gotthard. Aber ihm fehlt jener Reichtum an Wäldern und deren Fauna, wie ihn die tieferen Thäler besitzen. Gemse und Murmeltier, welche oberhalb dieser Region sich aufhalten, beherbergt auch der Gotthard, und an letzteren Nagern soll namentlich die Gegend um die Furka reich sein. Lämmergeier, Schlangenadler, Schneeeule, Uhu, Schneefink, Zitronenfink, Felsenschwalbe und andere Alpenvögel sieht man gelegentlich in dortigen Sammlungen; sie wurden von Schützen im Gotthard-Gebiete erlegt.

Die hochgelegenen Seeen des St. Gotthard sind fischlos; dagegen nährt der bedeutend niedrigere Oberalpsee vortreffliche rote Forellen. In den Seeen zu beiden Seiten der Wasserscheide von Reufs und Tessin, nahe beim Hospiz, sah ich Scharen von Kaulquappen. Die Tiere zeigten jedoch nicht die Lebendigkeit, wie dies in den Teichen der Ebene stets der Fall ist; sie liefsen sich mit der Hand haschen und schwammen, aufgestört, nur langsam zwischen den Stengeln des Wollgrases hindurch. Es wäre mir interessant zu wissen, wie sich hier in einer Höhe von 2114 m. die Entwicklung dieser Tiere abspielte, und ob die gleiche Zeit wie in der Ebene dazu ausreichte.

Auffallende Eigentümlichkeiten zeigen die Haustiere im Gebiete des St. Gotthard besonders im Urserenthale. Sowohl die Rinder, Ziegen und Schweine als auch die Hunde sollen noch den Typus einer uralten, fast ganz ausgestorbenen Rasse tragen, der jene Tiere angehörten, deren Überreste man in den alten Pfahlbauten der Schweizer Seeen findet. Am auffallendsten erscheint dieser Rassenunterschied bei den Schweinen, und ein Trupp dieses Borstenviehes, der mir am ersten Schirmhause der Gotthardstrafse harmlos entgegenrannte, versetzte mich in ein nicht geringes Erstaunen, so sehr wichen Körperbildung, Bedeckung und Farbe von der unserer Schweine ab.

Wie der Gotthard Stromgebiete und Meere von einander scheidet aber als Verbindungsglied zwischen den Gebirgen auftritt, so trennte er auch seit Alters Volksstämme und Sprachen und ermöglichte doch gleichzeitig wieder Wege der Verbindung und des Austausches zwischen den Getrennten.

Die vier Kantone: Uri, Graubünden, Tessin und Wallis reichen bis zu seinem Gebiete. Die beiden ersteren vertreten das deutsche Element; Graubünden auch in sofern, als im Vorderrheinthale, das den Gotthard berührt, meist deutsch gesprochen wird, wenn auch im gröfseren Teile dieses Kantons ein romanisches Patois (nach der Ansicht mancher die lingua vulgaris der alten Römer) herrschend ist. Im Kantone Tessin reichen italienische Sprache nicht allein, sondern mit ihr italienische Bauart und italienische Sitten bis zum Südfufse unseres Gebirges, und ähnlich verhält es sich im Wallis mit dem französischen Elemente, obwohl in dem nördlichsten Teile des Rhonethales auch noch eine deutsche Mundart gesprochen wird.

Die grofse Annäherung bedeutender, nach entgegengesetzten Richtungen verlaufender Thäler, die Grundbedingung jeglichen Verkehrs in den Alpen, machte den Gotthard indes gleichzeitig wieder, wie schon bemerkt, zu einem wichtigen Überschreitungspunkte; und so sehen wir grade bei ihm die in den Alpen seltene Erscheinung vier sich kreuzender grofser Strafsen. Haben auch diese Strafsen welche über den Gotthard führen, nicht das Alter einiger anderer Pässe wie z. B. des Splügen, des Bernhardin, des Simplon u. a., die schon von den Römern benutzt wurden, so ist doch der Gotthard seit den Zeiten des Mittelalters für die Beziehungen zwischen Deutschland und Italien von höchster Bedeutung gewesen, die bis zu unseren Tagen noch eine stete Steigerung erfahren hat. —

Der mächtigen Längsfurche im Gebirge, die uns früher beschäftigte, entsprechen grade am Gotthardmassiv zwei tiefe Querschluchten, von denen die eine, das Thal der Reufs, sich zum Vierwaldstättersee, ins Herz der Schweiz hinein öffnet, während die andere, das Livinenthal, hinab zum lago maggiore und in die Mitte der lombardischen Ebene führt. Jahrhunderte lang war

es nur ein Saumpfad, der über die Höhe des St. Gotthard führend diese Thäler und somit Italien und Deutschland mit einander verband. Aber diesen nicht 15 Fuſs breiten, mit rohen Granitblöcken gepflasterten Weg benutzten alljährlich an 16000 Menschen und 9000 Pferde. Die reichen Produkte des Südens und Orients, in den blühenden Handelstätten Ober-Italiens zusammenkommend, giengen über ihn nach dem deutschen Norden. Aber auch Kriegszüge folgten der alten Straſse, und zu Ende des vorigen Jahrhunderts war sie mehreremale der Schauplatz furchtbarer Kämpfe zwischen den Franzosen und den verbündeten Russen und Österreichern.

Die jetzige Fahrstraſse über den Gotthard wurde in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts gebaut, und schon verlor sie wieder ihre Bedeutung durch die Riesenanlage der neuen Gotthardbahn. Dieses groſse Werk ist bis in die neueste Zeit der Gegenstand eingehendster Schilderungen und Erörterungen gewesen, so daſs ich mich auf das Allgemeinste hier beschränken kann. Die Gotthardbahn ganz aus dem Kreis unserer Betrachtung zu lassen ist kaum möglich, so tief greift sie in fast alle Verhältnisse des Gebirges ein. —

Nachdem durch den im Jahre 1869 zwischen Italien und der Schweiz abgeschlossenen Vertrag, dem 2 Jahre später auch Deutschland beitrat, das Unternehmen gesichert war, wurde 1871 mit den Arbeiten begonnen, die, bis zur Eröffnung der Bahn im Jahre 1882 gerechnet, fast 11 Jahre dauerten. Der wichtigste Teil der ganzen Bahnanlage ist der groſse Tunnel, welcher das Gotthard-Massiv in seiner ganzen Breite durchbricht. Die Stelle, wo er beim Dorfe Göschenen, im Thale der Reuſs, in das Gebirge eindringt, liegt in einer Höhe von 1109 m. ü. M. Es waren groſse Schwierigkeiten zu überwinden, um die Bahn das Thal aufwärts bis zu einer solchen Höhe zu führen. Bei Flüelen den Vierwaldstättersee verlassend benutzt sie anfänglich die geringe Steigung der Thalsohle, um hoch an den Gehängen der das Thal einfassenden Berge emporzuklimmen. Dem Reisenden entrollen sich auf dieser Fahrt fortwährend erhabene Landschaftsbilder. Bald führt der Zug am Rande schauerlicher Abgründe vorbei, bald überschreitet er auf kühnen Brücken tiefe Seitenschluchten mit schäumenden, brausenden Wasserstürzen. Die stets wachsende Steigerung der Reuſs würde es aber der Bahn bald unmöglich machen, ohne besondere Einrichtungen das Thal weiter hinauf zu benutzen, da eine Zunahme der Steigerung für den Betrieb mit gewöhnlichen Bergmaschinen selbstverständlich ausgeschlossen bleibt. Hier hat nun die neuere Eisenbahntechnik durch die Anlage von Kehrtunnels, die sich spiralförmig im Innern des Berges aufwärts winden, ein Mittel geschaffen, durch welches es möglich wird, die Bahnstrecke um ein beliebiges in die Höhe zu fördern und schlieſslich wieder im Thale oberhalb weiter fortzuleiten.

Unter- und oberhalb der Station Wasen durchläuft der Zug solche Kehrtunnels, zwischen ihnen zuweilen streckenweise das Thal wieder hinabsausend. Diese schnelle Aufeinanderfolge von Tunnels und Windungen verwirrt den Mitreisenden dergestalt, dafs es ihm kaum möglich wird, vom Zuge aus sich über den Lauf der Bahn zu orientieren. Aus einem langen Kehrtunnel herausfahrend sieht er plötzlich unter sich in beträchtlicher Tiefe eine Bahnlinie und eine Tunnelmündung, aus der noch der Rauch des Zuges hervorqualmt, aber es bleibt ihm nicht Zeit, das beide Punkte verbindende Stück der Bahn, welches im Inneren des Gebirges liegt, sich im Geiste zu konstruieren, denn schon umfängt ihn wieder das Dunkel eines folgenden Tunnels. Durch drei solcher Kehrtunnels und die zwischen ihnen liegenden Verbindungsstrecken zu beträchtlicher Höhe an den jäh abstürzenden Seiten des Thales emporgehoben eilt nun der Zug noch eine Strecke durch dasselbe in fast grader Richtung aufwärts, um an der Station Göschenen dicht vor dem Nordportale des grofsen Tunnels zu halten.

Die Länge dieses Tunnels, des gröfsten der Welt, beträgt 14,920 m. also nahezu 3 Wegestunden. Der zweitgröfste Tunnel, der durch den Mont-Cenis, besitzt nur eine Länge von 12,233 m. Die Richtung des Gotthard-Tunnels ist eine grade; aber er bleibt nicht in derselben Ebene. Vom Nordeingange aus gerechnet, steigt er auf eine Strecke von 7500 m. 5,82‰, auf weitere 1500 m. 0,7⁰/₀₀₀; alsdann folgt eine Strecke von 400 m., in der er wagerecht verläuft; und nun fällt er bis zum Süd-Portale bei Airolo in einer Länge von 1500 m. wieder 0,5‰. Sein Ausgang an der Süd-Seite liegt in einer Höhe von 1145 m. ü. M., also 36 m. höher als der bei Göschenen. An der höchsten Stelle des Tunnels lagert noch eine Gebirgsmasse von 1800 m. über demselben. — Noch gröfsere Schwierigkeiten als im Reufsthale bereitete die Bahnlage im Tessinthale, welche zwischen den Stationen Rodio Fiesso, Faido und Giornica nicht weniger als 4 bedeutende Kehrtunnels nötig machte.

Bei den Durchbruchsarbeiten im grofsen Tunnel wurde folgendes Verfahren angewandt. Man trieb zunächst einen 200 m. langen Stollen in das Gestein hinein. Von dem oberen Teile dieses Stollens aus wurde nun der obere Gewölbeabschnitt ausgebrochen und sogleich auch ausgemauert. In der gleichen Breite mit dem ersten Stollen wurde nun von diesem aus nach unten hin eine Spalte ausgehöhlt, deren Boden zugleich schon der des Tunnels war. Von dieser Spalte aus wurden nun die seitlichen Teile ausgebrochen, an denselben (zumteil) Gewölbe und Stützmauern ausgeführt und auf diese Weise endlich das Innere des Tunnels in seiner wahren Gestalt hergestellt.

Die Reufs, welche oberhalb des nördlichen Tunneleinganges ihr gröfstes Gefälle hat, lieferte die mechanische Kraft, welche

bei den Durchbruchsarbeiten verbraucht wurde. Man benutzte ein Gefälle von 80 m. Das Wasser wurde durch Röhrenleitungen dorthin geführt, wo man es zum Treiben der Turbinen verwandte und in denen es ca. 600 Pferdekraft entwickelte. Was an der Nordseite die Reufs that, bewirkten am entgegengesetzten Ende der Bach Tremola und eine Zuleitung vom Tessin. Diese Wasserkraft wurde zum gröfsten Teil zur Komprimierung von Luft verbraucht, denn diese wurde beim Betrieb der Bohrmaschinen verwandt und gleichzeitig bei der Ventilation des Tunnels verwertet. Bei der Sprengung wurde Dynamit gebraucht, dessen Entzündung in den 24 von der Bohrmaschine ins Gestein getriebenen Löchern gleichzeitig ins Werk gesetzt wurde. Ein unvorhergesehenes Hemmnis wurde den Arbeiten im Tunnel durch die bedeutenden Wassereinbrüche an der südlichen Seite bereitet. Die dort auftretenden Schichten, von denen an einer früheren Stelle die Rede war, führten eine solche Menge desselben, dafs der Abflufs in der Sekunde sich auf nahezu 200 Ltr. steigerte und die Leute zeitweilig tief im Wasser stehend ihre Arbeiten verrichten mufsten. Weiter nach der Mitte zu und an der Nordseite blieben solche Störungen aus. Zur Ableitung des noch immer sich sammelnden Wassers sind im Tunnel zu beiden Seiten des Geleises vertiefte Rinnen angebracht, welche neben oder unter den Fufswegen liegen, die den Tunnel der ganzen Länge nach durchziehen. Seitdem die Bahn in Betrieb, sind in dem Abstande von je einem Klm. nummerierte Laternen im Tunnel angebracht. Sowohl von Urner- wie Tessiner Seite aus wird der Tunnel täglich dreimal von sechs Wärtern begangen. Dieselben treffen sich in der Mitte, wobei zugleich eine Kontrole durch Umtausch ihrer Bücher herheigeführt wird. Die Personenzüge durchfahren jetzt den Tunnel in 25 Minuten, während der Fufsreisende, um von Göschenen aus über das Hospiz nach Airolo zu gelangen, 6 bis 6½ Stunden und ein Wagen kaum weniger gebraucht.

Der Handel und Verkehr Deutschlands mit Italien hat seit der Eröffnung der Gotthardbahn eine völlig andere Richtung und Gestalt angenommen. Schon tragen sich die Franzosen mit dem Projekte einer neuen französisch-italienischen Bahn durch den Simplon zur Herstellung eines Gleichgewichtes, das sie durch die Gotthardbahn gefährdet erachten.

Diese Thatsache allein schon ist bezeichnend für die Wichtigkeit dieser Verbindung in politischer sowohl wie kommerzieller Hinsicht.

Aber auch für den Gotthard selbst hat diese Bahn bedeutende Veränderungen hervorgerufen. Die ehedem so belebte Strafse über Andermatt und Hospenthal ist nun vereinsamt: keine Post gent mehr über die Höhe des Passes. Durch diese Verkehrsänderungen wurden die Bewohner der oben genannten

Dörfer schwer getroffen, was sich freilich einigermaſsen während der Sommermonate durch gesteigerten Touristenbesuch ausgleicht. Auch das berühmte Hospiz unfern der Paſshöhe ist bereits eingegangen. Dafür aber haben das urner Dorf Göschenen und das tessiner Dorf Airolo bedeutend gewonnen. Ein groſser Complex von Gebäulichkeiten von Maschinenhäusern, Turbinengebäuden, Werkstätten, Warenschuppen und anderen Bauten entstand in diesen Orten in der Nähe der Tunneleingänge. Da überwiegend Tessiner und Italiener beim Bau der Bahn beschäftigt waren, so wurde aus dem früher ganz unbedeutenden Göschenen eine förmliche italienische Kolonie. Noch jetzt überraschen allenthalben den Besucher hier auf deutschem Boden italienische Aufschriften auf den elenden Hütten und Schenken des Ortes. Sind auch die meisten der vorhin erwähnten Gebäulichkeiten, deren Existenz eben nur mit der Dauer der Tunnelarbeiten zusammenfiel, wieder verschwunden, so gewährt der Ort doch immer einen originellen Eindruck, wie er in seinem verwitterten Äuſseren in der Tiefe der düsteren Schlucht einsam da liegt.

Werfen wir nun noch zum Schlusse einen Blick auf das landschaftliche Bild des St. Gotthard im allgemeinen! Eine groſse Einförmigkeit und gewaltige Massenentwicklung ist der Grundtypus des ganzen Bergstockes. Nirgendwo entfaltet er einen Formenreichtum, wie ihn das Berner Oberland besitzt. Ihm fehlen jene Kontraste zwischen idyllischen Thalbildern und starren Eisströmen oder weiten Firnfeldern, die dort den Wanderer in einen Rausch des Entzückens versetzen. Aber auch in jener Einförmigkeit, wie sie sich in so erhabener Weise ausspricht, liegt ein geheimer Reiz; einen tiefen Eindruck läſst sie im Gemüte zurück. Ich möchte ihn vergleichen mit dem des Meeres. Es ist das Zurücktreten der organischen Welt, das Gleichmäſsige einer gewaltigen Bildung, das Alleinsein mit einer Natur, die klarer als anderswo das gesetzmäſsige Walten der Urkräfte zu offenbaren scheint.

Es sollte derjenige, dem es nur um den Genuſs der verschiedenen Alpenscenerieen zu thun ist, nicht vom Berner Oberlande aus den Gotthard besuchen. Da er noch ganz erfüllt ist von der landschaftlichen Pracht dieses Gebietes, mag ihm die Gleichförmigkeit der Bildung hier bedeutender erscheinen und ihm die Lust an einer eingehenderen Betrachtung stören. Anders sind die Empfindungen desjenigen, der, vom Vierwaldstätter See aus durchs Reuſsthal wandernd, sich dem Gotthard nähert. Langsam steigert sich die Einsamkeit der Schlucht; immer gewaltiger, immer rauher wachsen die Massen des Gebirges empor. Aber eine Art von ängstlichem, bedrückendem Gefühl erfaſst uns in dieser groſsartigen, wilden Natur und treibt uns weiter. Und wo nun dem

tiefen Verlangen nach einem Wechsel in der Scenerie der Austritt aus der Schlucht entspricht, da bietet sich dem für alle Eindrücke empfänglich gemachten Gemüte der Gotthard in der ganzen Eigenartigkeit seiner Natur.

Die wenig ausgeprägte Formentwicklung in diesem Massiv ist auf geognostische Ursachen zurückzuführen. Das ganze Gebiet des Gotthard liegt innerhalb der Region der kristallinischen Schiefer und Granitgesteine und reicht nicht bis zur Kalkzone der Voralpen. Nun sind es aber grade die Kalkfelsen, welche durch ihre geringere Härte dem Einflusse der Witterung und der erodierenden Gewässer sehr unterworfen sind und dadurch sich leicht zu bizarren Gestalten entwickeln. Jedem Rigibesteiger sind gewiſs noch die stolzen Formen des Pilatus, jenes mächtigen Kalkriesen, im Gedächtnis, wie er jenseits des bläulichen Seees sich mit seinen zerklüfteten Gipfelmassen auftürmt. Zwar erblicken wir auch an den granitischen Gebirgen die Spuren einer beständig wirkenden Verwitterung; schmale Grate, zackige Kämme, scharfe Nadeln blieben einzeln stehen, während die sie umgebenden, weniger festen Gesteine längst verwittert und durch das Wasser fortgeführt sind; aber ihre Gestalten stehen in einem zu geringen Verhältnisse zu der Gesamtmasse des Gebirges und kommen so weniger zum Ausdruck. Diese Erscheinung sehen wir denn auch am Gotthard ausgeprägt. Den vollendetsten Formenreichtum zeigen die benachbarten Alpengebiete, wo die granitischen Gesteine sich mit dem Kalk verbinden und die Eigentümlichkeiten beider sich zur vollendeten Ausschmückung des landschaftlichen Bildes vereinigen, wie z. B. an manchen Punkten des Berner Oberlandes, in der Titlisgegend und anderorts.

Aber daſs der Gotthard, ohne seinen Charakter zu verleugnen, grade durch seine gleichmäſsige und ruhige Gestaltung Landschaftsbilder von erhabener Gröſse zu entwickeln vermag, das lehrt die uns Deutschen besonders nahe stehende Rheinquelle, der kleine grüne Tomasee und seine ernste Umgebung oder auch das anmutige, wie von einem elegischen Hauche durchwehte Urserenthal.

Auch bietet der Gotthard in den meisten seiner höheren Gipfel prächtige Aussichtspunkte. Besonders wird da der Pizzo Centrale gerühmt. Weil es aber dem Vordergrunde an grotesker Felsbildung und an gröſseren Schneefeldern und Eisströmen fehlt, so wird auch hier die Rundschau mehr als instruktiv für die Kenntnis vom Bau und der Lage des Gebirges geschildert als von ergreifender Pracht.

Dafür aber besitzt der Gotthard ausgezeichnete und günstig gelegene Warten für den Blick auf andere Alpengebiete, ganz besonders auf das Berner Oberland. Berühmt ist in dieser

Hinsicht die Furka. Und in der That, wenn man von ihr oder von einem der naheliegenden Grate aus in jener Richtung hinausschaut, so bietet sich uns ein Panorama, wie es wenige Punkte der Alpen gleich grofsartig zu geben vermögen. — Jenseits des Rhonethales hoch über der zackigen Felsenmauer von Nägelisgrätli ragen aus weiten Schneefeldern düster und schauerlich die Steilabstürze des Finsteraarhorns empor, weithin umgeben von anderen mächtigen Gipfeln, die sämtlich hoch in das Gebiet ewiger Erstarrung hinausragen. In der Tiefe vor uns liegt das freundliche Ober-Wallis mit dem Silberfaden der jungen Rhone. Der gewaltige Gletscher mit der regelmäfsigen, muschelförmigen Endigung und dem weiten Gebiete der ehemaligen Reibung erfüllt seinen obersten Teil. Durch die Senkung des weiten Thales hinabschweifend haftet der Blick auf der herrlichen Alpenwelt des Wallis, wo am fernsten Horizonte die Michabelshörner und das Weifshorn sich nur noch mit zarten weifsen Lichtlinien vom Blau des Himmels abzeichnen. Zwischen ihnen in verschwimmender Weite taucht als entferntester Punkt das Matterhorn hervor. In der Nähe aber ragen neben uns die Gebirgsmassen des Galenstockes hinauf, und zur Linken, jenseits einer tiefen Schlucht, erhebt sich das Mutthorn, von dem ein Gletscher drohend durch die Schlucht herabhängt. Ein kleiner Bach stürzt aus ihm hervor und braust durch die von ihm ausgewaschene Runse abwärts. Ganz in der Nähe aber, auf einem Felsenkamme, der steil zum Rhonegletscher abfällt, enthüllt sich ein neuer, wundervoller Anblick. Hier schaut man auf dessen Eismasse, wie sie in kühnem Sturze hinabfällt und sich in ein Gebäude von Graten und Nadeln verwandelt, in dessen tiefen Spalten das herrlichste dunkle Blau des Ultramarin ruht, während auf scharfen Kanten des klaren Eises die Sonne blendende Lichtreflexe weckt. Höher aufwärts aber sieht man den mächtigen Eisstrom, wie er, eingefafst von den Randwällen der Moräne, aus der grofsen flachen Schneemulde herabkommt, die droben zwischen dem Winter- und Galenstock und anderen Bergspitzen als ein weites Firnmeer eingebettet liegt.

III. Zur Realschulfrage.

Frequenz der Oberklassen in den Berliner Realgymnasien in den letzten zehn Jahren.

Von Dir. Dr. Bach.

Die Gegner des Realschulwesens machen den Realgymnasien, denen sie möglichst viele staatliche Berechtigungen entzogen wissen wollen, um ihnen den Boden zu weiterem Wachstum abzugraben, den Vorwurf, dafs ihre unteren und mittleren Klassen überfüllt seien, während die oberen an Schülerzahl abnähmen. Was die Berliner Realgymnasien anbetrifft, so kann zahlenmäfsig nachgewiesen werden, dafs ihre Primen und Sekunden im letzten Dezennium, trotzdem sie in demselben keine neuen Berechtigungen seitens des Staates erhalten haben, doch ein ganz normales Wachstum aufweisen. Im Sommer 1872 hatten in den damals bestehenden 6 Realgymnasien (R. S. I. O.) die Untersekunden zusammen 336 Schüler, so dafs also auf jede Anstalt 56 Untersekundaner entfallen; im Sommer 1882 hatten in den 8 Realgymnasien (Andreas- und Falk-R.G. sind hinzugekommen) dieselben Klassen zusammen 447 Schüler, so dafs auf jede Anstalt wiederum 56 Untersekundaner kommen. Da bekanntlich sehr viele Schüler abgehen, wenn sie mit der Versetzung nach Obersekunda das Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährigen Militärdienst erlangt haben, so sind die Obersekunden natürlich schwächer frequentiert. Im Sommer 1872 zählen wir an den 6 Berliner Realgymnasien 111 Obersekundaner, so dafs auf jede Anstalt 18 entfallen, im Sommer 1882 an 8 Realgymnasien 154, so dafs also jede Anstalt durchschnittlich 19 Obersekundaner besitzt. (Am höchsten waren die Frequenz-Zahlen in den Jahren 1879 und 1880, in welchen jede Anstalt im Durchschnitt 25—26 Obersekundaner aufweist.) Ein erfreuliches Wachstum hat die Prima erfahren; denn während wir 1872 in 6 Realgymnasien 111, also in jeder Anstalt nur 18 Primaner zählen, weisen die 7 Realgymnasien (das Falk-R.G. besitzt noch keine I) im Sommer 1882 bereits zusammen 205, durchschnittlich also 29 Primaner auf. Während also die Durchschnittszahlen der Frequenz in den Sekunden dieselben geblieben sind, haben sich dieselben in den Primen um 10 erhöht. Ein erfreuliches Zeichen für die Lebenskraft dieser Anstalten, die sich unter ungünstigen Verhältnissen emporzuarbeiten haben!

Unter-Sekunda.

Frequenz zu Anfang des Sommer-halbjahres	Königliches Realgymnasium	Königstädtisches Realgymnasium	Dorotheenstädtisches Realgymnasium	Luisenstädtisches Realgymnasium	Friedrichs-Realgymnasium	Sophien-Realgymnasium	Andreas-Realgymnasium	Falk-Realgymnasium	Summe	Mittel
1872	94 47 47	58 28 30	37 20 17	52 26 26	57 29 28	38 17 21			336	56,0
73	94 49 45	67 34 33	41 23 18	54 26 28	50 24 26	49 24 25			355	59,2
74	94 47 47	74 38 36	53 29 24	54 27 27	55 27 28	50 25 25			380	63,3
75	79 38 41	63 33 30	50 23 27	56 31 25	47 24 23	48 23 25			343	57,2
76	88 42 46	78 39 39	63 27 36	61 29 32	56 28 28	54 25 29	22		422	60,3
77	80 40 40	79 39 40	53 25 28	45 23 22	63 31 32	68 38 30	26		414	59,1
78	74 34 40	75 38 37	55 23 32	55 31 24	46 24 22	58 28 30	37		400	57,1
79	67 25 42	67 33 34	40 21 19	42 23 19	44 22 22	64 34 30	46 22 24		370	52,9
80	69 33 36	41 20 21	57 36 21	46 21 25	48 25 23	59 25 34	46 23 23		366	52,3
81	74 46 28	57 29 28	61 29 32	51 23 28	45 29 16	59 24 35	48 20 28	23	418	52,25
82	63 26 37	52 28 24	66 23 43	61 31 30	41 18 23	58 28 30	59 19 40	47 27 20	447	55,9

Ober-Sekunda.

Frequenz zu Anfang des Sommer-halbjahres	Königliches Realgymnasium	Königstädtisches Realgymnasium	Dorotheenstädtisches Realgymnasium	Luisenstädtisches Realgymnasium	Friedrichs-Realgymnasium	Sophien-Realgymnasium	Andreas-Realgymnasium	Falk-Realgymnasium	Summe	Mittel
1872	40	26	12	15	10	8			111	$18,_5$
73	31	22	7	13	15	13			101	$16,_8$
74	36	25	13	19	19	14			126	$21,_0$
75	32	26	15	23	22	21			139	$23,_2$
76	30	31	27	23	14	20	11		156	$22,_3$
77	39	19	25	23	25	16	13		160	$22,_9$
78	31	23	20	19	27	16	16		152	$21,_7$
79	28	30	29	32	26	19	19		183	$26,_1$
80	26	29	25	19	26	22	29		176	$25,_1$
81	18	21	23	16	20	28	23		149	$21,_3$
82	18	30	19	14	16	18	23	16	154	$19,_{25}$

Prima.

Frequenz zu Anfang des Sommer-halbjahres	Königliches Realgymnasium	Königstädtisches Realgymnasium	Dorotheenstädtisches Realgymnasium	Luisenstädtisches Realgymnasium	Friedrichs-Realgymnasium	Sophien-Realgymnasium	Andreas-Realgymnasium	Falk-Realgymnasium	Summe	Mittel
1872	33	27	8	19	12	12			111	18,5
73	32	30 10 20	7	14	21	10			114	19.0
74	25	33 14 19	9	20	21	12			120	20,0
75	31	32 15 17	9	22	28	16			138	23.0
76	36	37 12 25	13	30	29	22	5		172	24,6
77	36	44 20 24	15	32 14 18	32	25	10		194	27,7
78	39 13 26	39 22 17	13	39 19 20	33 16 17	24	13		200	28,6
79	41 20 21	36 19 17	12	41 20 21	31 17 14	24	15		200	28,6
80	41 19 22	41 20 21	21	38 18 20	34 11 23	23	16		214	30,6
81	34 12 22	37 18 19	31	35 20 15	34 17 17	24	19		214	30,6
82	32 12 20	31 19 12	22 7 15	32 17 15	24 12 12	33	31		205	29.3

IV. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

a) Religion.

1. Schramm, R. *Geographie von Palästina* zum Gebrauch in Seminaren, beim Katechumenen-Unterricht und für Lehrer. 2. verbess. u. verm. Auflage. Durchgesehen u. mit Vorwort von Dr. Konr. Furrer. Bremen 1881. M. Heinsius. VIII u. 104 S. Mit 9 Holzschnitten u. Richters Karte von Palästina.

Das vorliegende Büchlein, das wir mit Interesse durchgelesen haben, können wir Lehrern und Schülern angelegentlich empfehlen. Es ist ein altes Wort: „das beste Reise-Handbuch für das heilige Land ist die Bibel und der beste Kommentar für die Bibel das heilige Land.“ Doch nicht jeder kann die heiligen Stätten besuchen; um so willkommener mufs ihm eine so frische, anschauliche und dabei zuverlässige Beschreibung derselben sein, wie sie ihm hier geboten wird. Gestützt auf die besten älteren und neueren Quellenwerke gibt der Verf. ein anmutendes, klares Bild von Land und Leuten, welches, wie Furrer versichert, dem jetzigen Stande der Forschung entspricht; geschickt aus dem grofsen Stoff auswählend, verbindet Schramm die physische Geographie mit der politischen und illustriert die geographischen Notizen durch historische und biblische Ausblicke. Ein besonderer Schmuck des Buches sind die zahlreichen landschaftlichen Schilderungen, welche wörtlich Furrers „Wanderungen durch Palästina“ 1865 entnommen sind. Einige Druckfehler sind uns aufgestofsen: S. 73 lies höchste statt Höchste; S. 82 Porphyren st. Porhyren; S. 85 lies 975 st. 967; ebenda 301 st. 320; S. 88 abhängig st. unabhängig; S. 95 vortrefflich st. vortreflich. — Der Standpunkt des Verf. ist der historisch-kritische, doch macht er ihn mit Besonnenheit und Takt geltend, sodafs dadurch niemand an seinem Glauben irre gemacht wird. — Die Bilder sind ganz gut komponiert, wenn auch nicht grade künstlerisch ausgeführt; dafür ist die Karte desto besser. Ein Register erhöht die Brauchbarkeit des Büchleins, dem wir recht weite Verbreitung wünschen.

Berlin. F. Kirchner.

2. Rein, W.: *Das Leben D. Martin Luthers dem Deutschen Volk erzählt.* Lpz. 1883. G. Reichard. VII u. 209 S.

Unter den zahlreichen Schriften zur 400 jährigen Geburtstagsfeier Luthers, welche uns dieses Jahr bringt, erfüllt die vorliegende vollständig ihren Zweck, nämlich das Gedächtnis des grofsen Reformators im deutschen Volke zu erneuern und zu vertiefen. Populär und doch nicht oberflächlich, einfach, aber, wo es nötig ist, mit Begeisterung erzählt Rein das Leben und Wirken seines Helden. Er stützt sich dabei besonders auf Köstlin. Geschickt flicht er in seine Erzählung charakteristische Äufserungen Luthers über sich selbst, seine Absichten, über Freund und Feind ein. Angemessen beginnt das Buch mit dem Allerheiligenabend 1517 und führt so den Leser gleich in medias

res. Mit dem Jahre 1530 verliert natürlich die Darstellung das dramatische Gepräge. Ein umsichtig geschriebener „Rückblick“ bringt zum Schlufs noch allerlei zur Abrundung des Bildes: Ansichten, Charakterzüge, geflügelte Worte des Reformators. Der Tendenz des Buches gemäfs hat Rein die Schwächen Luthers wenig hervorgehoben, wenn auch nicht ganz verschwiegen, was man in diesem Falle nur billigen kann. Druck und Ausstattung des Buches sind recht gut. Es ist als eine Lektüre für Schüler und für den Familienkreis mit gutem Gewissen zu empfehlen.

Berlin. F. Kirchner.

b) Philosophie und Pädagogik.

Saure, H: *Methodik der französischen und englischen Lektüre und Konversation an höheren Mädchenschulen. Kassel, 1882. Kay.*

Wie das Gymnasium die höhere geistige Ausbildung seiner Zöglinge vorzugsweise durch das Studium der alten Sprachen zu erzielen sucht, so geschieht dies in unsern Realgymnasien durch Betreibung der neueren Sprachen, besonders des Französischen und des Englischen. Gewifs thut man recht hieran; denn in der Art, wie jemand spricht, offenbart sich der Grad seiner Bildung, und es ist keine Frage, dafs durch Vergleichung des fremden Idioms mit der Muttersprache die Erkenntnis beider gefördert, die Sprachgewandtheit also erhöht wird. Wenn d. V. sich nun dahin ausspricht, dafs der Unterricht in fremden Sprachen nicht vorwiegend grammatisch sein dürfte, so hat er zunächst allerdings die höhere Mädchenschule im Auge; aber auch bei Knaben wird man häufig genug die Erfahrung machen, dafs die Anwendung der in dem ersten Drittel unseres Jahrhunderts allgemein verbreiteten Methode wenig Erfolg hat. Der Jugend abstrakte Regeln einprägen und sich nachträglich durch Extemporalien überzeugen, ob sie dieselben richtig aufgefafst habe und zu befolgen fähig sei, das ist ein Unterrichtsverfahren, welches der natürlichen Entwickelung des jugendlichen Geistes widerstrebt. Woher käme es sonst, dafs so viele Schüler sich in den der Muttersprache und den Realien gewidmeten Stunden entschieden munter und geweckt zeigen, während sie in den fremden Sprachen durchaus nicht vorwärts zu bringen sind? Und welcher aufmerksame Lehrer hätte nicht die Beobachtung gemacht, dafs umgekehrt so mancher mit einem glücklichen Gedächtnis und einem schnellen Kombinationsvermögen ausgestattete Knabe in dem Erlernen einer fremden Sprache rasche Fortschritte macht, dafs diese Fortschritte jedoch sich in nichts anderem zeigen als in einem leichten Behalten von Vokabeln und Wortformen, in einem nicht selten gedankenlosen Hersagen grammatischer Regeln und in einem hastig vorwärtseilenden Übersetzen, bei welchem von einem Erfassen des Sinnes oft gar keine Rede ist?

Solchem Verfahren gegenüber stellt nun d. Verf. die Lektüre und den mündlichen Gebrauch der fremden Sprache in den Vordergrund, und zwar redet er den Sprachübungen deshalb das Wort, weil der Geist dadurch zu ernster Sammlung genötigt, Raschheit und Gewandtheit im Denken gefördert und das grammatische Wissen sogleich in ein Können umgesetzt wird. Aber freilich sollen die von ihm in Aussicht genommenen Sprechübungen nicht in mechanischer Aneignung herkömmlicher Redensarten oder in einem gedächt-

nismäfsigen Einprägen inhaltsleerer Dialoge bestehen; er will sie vielmehr im Anschlufs an die Lektüre betrieben wissen und verlangt, dafs man sich dabei auf erzählende und beschreibende Stoffe beschränke.

Um nun die Verwirklichung seiner Idee leichter möglich zu machen, hat d. Verf. gleichzeitig zwei ziemlich umfangreiche Lesebücher, ein französisches und ein englisches, zusammengestellt, deren Inhalt von dem, was man sich sonst unter einem Schullesebuche vorstellt, nach verschiedenen Richtungen hin abweicht. Jedes derselben besteht aus einer ersten, schwächeren und einer zweiten, bei weitem stärkeren Abteilung.

Die erste, welche dem mündlichen Ausdruck eine systematisch geordnete Unterlage verschaffen soll, enthält zunächst eine mit unverkennbarem Geschick zusammengestellte, in Sätzen und Andeutungen aus den unserer Jugend zugänglichen Gebieten bestehende Phraseologie, die alle Seiten des französischen und englischen Lebens umfafst. Hierauf folgen in dem französischen Teile Fabeln, demnächst in beiden Anekdoten und Charakterzüge, ein Überblick über Geschichte und Geographie, die ein richtiges und anschauliches Bild der betreffenden Länder und ihrer Bewohner, besonders von deren Sitten und Gebräuchen geben und aus der Umgangssprache derselben ein durchaus brauchbares Material für die Konversation darbieten. Wir üben nur einen Akt der Gerechtigkeit, wenn wir diesen „Unterlagen zur Konversation“ einen unbedingten Vorzug vor so manchem Vokabular geben, dessen systematische Anordnung nach Fächern nur darauf ausgeht, totes Gedächtniswerk aufzuspeichern, während wir hier einer weisen Beschränkung auf das wirklich Erreichbare begegnen.

Der zweite, viel umfassendere Teil bietet ein reichhaltiges Material aus gröfseren Werken der besten Autoren, und zwar Volkssagen, Erzählungen, Mythologisches, Geschichtliches, einen Überblick über die Litteratur beider Länder, für England auch besonders mit Berücksichtigung der lyrischen Poesie. Die Proben sind mit Geschmack ausgewählt und so angeordnet, dafs sie zur Kenntnis des gesamten Volkslebens beider Nationen einen lehrreichen und interessanten Beitrag liefern, wobei dem Verfasser das sittlich-religiöse Moment besonders mafsgebend gewesen ist.

Der ganzen Arbeit, bei der wir nur die nicht unbeträchtliche Zahl von Druckfehlern zu rügen haben, ist das Bestreben anzumerken auf die Methode des Unterrichts reformierend einzuwirken. Lehrer, die der einen oder der andern Sprache in gewissem Grade mächtig und geneigt sind den Schwerpunkt ihres Unterrichts in die mündliche Durcharbeitung eines sich darbietenden Stoffes zu legen, werden die Bücher mit Nutzen gebrauchen. Nur mögen sie sich nicht darauf einlassen auch die Grammatik in fremder Sprache zu behandeln, ein Versuch, den der Verfasser mit recht als ein nutzloses Abmühen bezeichnet. Wie die Mechanik so kann man auch die Logik als die Schleifmühle des Kopfes betrachten; da es bei der Grammatik aber auf scharfe Begriffsbestimmungen ankommt, so bediene man sich hier lieber der Muttersprache und strebe nicht nach einer Scheinvollkommenheit, die immer einen sehr zweifelhaften Wert hat.

Berlin. L. Rudolph.

c) Deutsch.

1. Köhler, Ernst: *Mittelhochdeutsche Laut- und Flexionslehre* nebst einem Abriſs der Metrik für Oberklassen höherer Schulen. II. Auflage. Dresden, Bleyl und Kämmerer.

Die erste Auflage dieses Buches haben wir früher empfehlend besprochen. Wir halten das dort gefällte günstige Urteil auch für die 2. Auflage aufrecht und fügen noch hinzu, daſs dieselbe mannigfache Erweiterungen und Verbesserungen erfahren hat, so daſs das Buch noch um vieles brauchbarer geworden ist. Ich verweise nur auf die §§ 7. 8. 10. 34,5. 41. 45 u. a. m. Auch die knappere Fassung hat einzelnen §§ nur zum Vorteil gereicht; mit einzelnen Streichungen sind wir einverstanden, andere würden wir ungeschehen wünschen. Die zahlreichen Druckfehler, welche in der 1. Aufl. waren, sind geschwunden, wir haben nur 2 leichte und einen störenden gefunden, letzteren S. 27 § 42, wo in der Klammer das Zeichen des Tieftons fehlt. Auch daſs die Paradigmata, Beispiele und Anmerkungen gröſser als in der 1. Aufl. gedruckt sind, ist ein Vorzug. Nur über wenige Punkte habe ich eine etwas abweichende Meinung. In § 28 Anm. wird behauptet: Im Nhd. sind alle Ortsnamen starke Neutra. Schiller, Tell IV, 2 gegen Ende erweist, daſs es Ausnahmen gibt. In § 33 al. 1 würde ich zur Erklärung von mînme und mîme etc. auf das alte mîneme etc. zurückgegriffen haben. In § 43, al. 2 würde ich bemerkt haben, daſs diese Betonung des e meist nur in der letzten Halbzeile der Strophe vorkommt, wenigstens im Nibelungenliede. In § 49 war zu bemerken, daſs die 4. Hebung in den ersten Halbzeilen von geringerem Gewichte ist.

Wir empfehlen dieses Buch warm und können aus Erfahrung versichern, daſs es beim mhd. Unterrichte sehr vorteilhaft verwendet werden kann.*)

Stollberg. Theodor Gelbe.

2. Lenk, Heinrich: *Die Sage von Hrafnkell Freysgoði.* Wien 1883. K. Konegen (F. Leo & Cie.) XIII, 132 S.

Die gewaltige Masse altnordischer Sagas glich für uns Deutsche bis vor kurzem einem mächtigen aber vereiseten Felde, in das keiner einzudringen vermochte: jetzt beginnts aufzutauen, und es dringt damit ein befruchtendes Naſs in das nachgerade etwas dürr gewordene Feld auch unserer Poesie. Kölbing, W. Leo, Poestion und der Referent haben einzelne Sagas unserm Publikum durch Übersetzung resp. poetische Bearbeitung bereits zu vermitteln gesucht, und als fünften im Bunde wollen wir Herrn Dr. Lenk herzlich willkommen heiſsen.

Die Einleitung des uns hier vorliegenden Werkes bringt eine „kurze Einführung in die isländische Sagalitteratur“ (S. 3—30): sie ist kurz aber

*) Es seien noch folgende Zusätze gestattet: Es ist doch wohl die Südgrenze des Norddeutschen nördlicher als über Crossen zu legen (S. 3); die Aussprache des frz. „hommes“ anzugeben S 7) war überflüssig. Die (ursprüngliche) Dualform enk (S 23) findet sich auch im Niederdeutschen, aber natürlich auch in Pluralbedeutung. Desgleichen auf S. 23 hätte wohl die Entstehung des Possessivpronomens hervorgehoben und ein Vergleich mit den teilweise falschen neuhochdeutschen Formen eintreten können. Ist wirklich in Walthers Liede „Uns hât der winter geschadet über al“ der Rhythmus auch nur „dem Daktylus ähnlich“ (S. 28)? Lieber hätte doch das „Wol mich der stunde, daz ich sie erkande“ in Übereinstimmung mit Wilmanns (S. 125) für daktylisch erklärt werden können — wenns nämlich wahr ist. L. F.

anregend geschrieben und gewinnt gewifs manchem ein Interesse ab für noch zu hebende Schätze. Nur über einige Kleinigkeiten ist zu streiten. Die alte Erklärung des Wortes „Faröer“ mit „Schaf-Inseln“ wird als unbestritten hingestellt; dieselbe ist aber doch wie „lucus a non lucendo“, d. h. die Entdecker haben den Inseln jenen Namen gegeben, weils damals dort keine Schafe gab!? (S. 6). Auf S. 7 heifst es etwas mifsverständlich: „Die Männer hatten nämlich wie alle Skandinavier und auch die alten Deutschen ursprünglich eigentümliche Buchstabenzeichen“. Danach könnte es scheinen, als ob die Germanen schon vor ihrer Berührung mit den Römern und Griechen der Schreibekunst teilhaftig gewesen wären.

Die zweite Einleitung bezieht sich auf die Sage von Hrafnkell Freysgoði: sie bespricht (S. 25—30) völlig ausreichend die Entstehung, den Stoff und das Lokale, auf dem die Geschichte spielt. Dann folgt die Übersetzung selbst (S. 33—72): sie ist sehr, ja oft allzu genau, ist aber ebendeshalb namentlich für diejenigen empfehlenswert, die sich des Altnordischen als Autodidakten bemächtigen möchten. Der poetische Wert der Sage ist gleich Null: sie umfafst einen Rechtshandel, ist aber deshalb für die Kenntnis der Rechtsverhältnisse auf Island zur Heidenzeit von hoher Wichtigkeit. Es ist keine mythische, keine poetische, sondern eine wirkliche und wahrscheinlich auf Thatsachen beruhende Geschlechtssage: von eingestreuten Versen ist keine Spur vorhanden, und jeder Versuch fremdartige ausschmückende Elemente hineinzutragen fehlt durchaus.*)

Die Anmerkungen (S. 75—126) und die Beilage („Über die Heiraten und das eheliche Leben auf Island in der heidnischen Zeit“ S. 129—132) sind besonders wertvoll: es ist aus allen vorhandenen Quellen und Hilfsmitteln zusammengetragen, was geeignet ist dem gebildeten Leser das Verständnis nicht blofs der vorliegenden Saga sondern des nordischen Altertums im allgemeinen näher zu bringen.

Berlin. L. Freytag.

d) Französisch.

Heiner, W.: *Lehrbuch der französischen Sprache.* I. Kursus: 4. verbesserte Auflage. (Mit ministerieller Genehmigung). (Elberfeld Friderichs) II. Kursus; 2. Auflage.**)

Wer die unzähligen Lehrbücher für den Sprachunterricht betrachtet, die bereits erschienen sind und die in unerschöpflicher Fülle stets aufs neue erscheinen, immer mit der Absicht und dem Anspruche, die Leistungen auf dem betreffenden Gebiete zu vervollkommen, wird sich sagen müssen, dafs es dort nicht an Leben, Regsamkeit und Streben fehlt. Fragt man aber nach den Resultaten, die sich auf diesem Gebiete einstimmig in der ganzen Lehrerwelt Anerkennung errungen haben, fragt man beispielsweise, welche Fortschritte inbetreff der Lehrmethode und in den bei den Schülern erreichten Kenntnissen seit jenen Grammatiken von Noël und

*) Der Name Hrafnkell ist mit „Rabenkessel“ erklärt, und alle Lexikographen schliefsen sich der Ableitung der Silbe kell aus Ketill an und verweisen auf das Ordale des Kesselfangs. Derselbe ist nun aber nicht nordgermanisch, und die ganze Erklärung dürfte in der Luft schweben.

**) Vgl. die kurze Anzeige des zweiten Kursus (erster Aufl.) C. O. 1882, S. 49 f. — Red.

Chapsal, seit Hirzel und dem vielgeschmähten Plötz gemacht sind, so kann man die Antworten nur mit grofser Beschämung vernehmen. So viel Stimmen auf diesem Gebiet, so viel Meinungen. Selbst die allerwesentlichsten Punkte sind noch nicht geklärt. Das grofse Reich der Sprache zerfällt in zu viele kleine Provinzen, und während der eine ausschliefslich diese kultiviert, in der Meinung, gerade sie sei besonders ergibig, beschäftigt sich der andere mit dem Anbau jener andern und preist eben so begeistert seinen Boden als den ausschliefslich produktiven und der Pflege werten. In der Zeit, welche der eine Lehrer braucht, um die Grammatik in ihren kleinsten Feinheiten zu erklären, bemüht sich ein Zweiter, etymologischen Ergebnissen nachzuspüren, und vertieft sich ein Dritter in den sachlichen Inhalt des Dargestellten. Während ein Vierter sich in der Vorführung der historischen Entwickelung einzelner Spracherscheinungen gefällt, geht ein Fünfter angeblich der „formalen Bildung“ nach, fördert gar nichts Fafsbares zu Tage und verbringt seine Stunden fast ganz nutzlos. Der Professor der Universität fordert mit allem Nachdruck, dafs auch die Schule schon von den Ergebnissen seiner Forschungen Kenntnis nehme, und der Geschäftsmann, der Beamte, überhaupt das Publikum, wollen, dafs sie ihre Schüler befähigen, die Sprache praktisch zu verwerten. So gibt es denn der Methoden gradezu eine Legion. Im Jahre 1843 veröffentlichte der bekannte Mayer seine Schrift über „die genetische Methode des schulmäfsigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen“ (Zürich, Meyer und Zeller), und indem er die bedeutenderen Männer und Bücher dieses Gebiets an dem Leser mit kritischen Bemerkungen begleitet vorüber ziehen liefs, konnte man sehen, wie schon damals auf diesem Felde gearbeitet war, dafs schon damals die Lehrmethoden nach Hunderten zählten. Und seit dem Jahre 1843 ist die Arbeit nicht geringer geworden.

Noch früher, im Jahre 1836 veröffentlichte Dr. Jost in Frankfurt a/M. in „Brzoskos Zentralbibliothek“ (Heft 2) seinen lehrreichen Aufsatz „Über das Studium des Hebräischen unter den früheren Israeliten“. Die Methode derselben kam im wesentlichen auf das hinaus, was Graf Pfeil in seiner vor wenigen Wochen veröffentlichten Schrift „Wie lernt man eine Sprache?“ als seine Ansicht darstellt. Zwischen Jost und Pfeil liegen 50 Jahre. In dieser Zeit waren die Ansichten beider, soweit Einsender hat sehen können, unter den nicht zünftigen Sprachlehrern, die sich nicht durch die gewöhnliche grammatische Lehrmethode der klassischen Sprachen den gesunden Menschenverstand und das Auge für gesunde psychologische Entwickelung hatten verdunkeln lassen, weit verbreitet.*) Aber was nun eigentlich in diesen 50 Jahren zu lösen gewesen wäre, die Frage nach der Bedeutung der Grammatik in diesem Lehrgange, ist, soweit Einsender die Litteratur kennt, nicht einmal ins Auge gefafst, geschweige denn gelöst. Wie viel Grammatik soll gelehrt werden? Was? Wann? In welchem Stufengange und Fortschritt? In welchem Verhältnis zur übrigen Arbeit? Das blieben unbeantwortete Fragen. Höchstens etwa kam man zu unbe-

*) So hat z. B. Einsender vor 40 Jahren nach dieser Methode Englisch gelernt. Sein alter unvergefslicher Lehrer, methodisch so hoch stehend wie möglich, hat ihm damals mehrere Briefe in englischer Sprache geschrieben. Obwohl derselbe gewifs nie eine ordentliche Grammatik studiert, sind dieselben doch fast korrekt.

stimmten, nichtssagenden Redensarten, wie: „die Grammatik ist an den Lesestoff zu knüpfen; sie mufs gelegentlichen Mitteilungen vorbehalten werden“ etc. So sind also noch immer viel Lorberen auf diesem Gebiete zu pflücken.

Herr Oberlehrer Heiner, der durch die oben genannten Schriften dem Einsender zu diesen Ideeen die Anregung gab, hat sich bemüht zu der Lösung jener Probleme nach seinen Kräften mitzuhelfen, und Einsender seinerseits möchte mithelfen diesem Versuche Beachtung zu verschaffen. Herr Heiner sagt ausdrücklich, dafs seine Arbeit nicht sowohl einen Fortschritt in wissenschaftlicher als in methodischer Hinsicht erstrebt. Schon dies Ziel allein ist beachtenswert und richtig. Vergessen wir es nicht: wir Lehrer an Sekundär-Anstalten (Ober-Realschulen. Realgymnasien, Gymnasien) sind zunächst berufen unsere Knaben pädagogisch richtig zu führen, ihnen das, was sie zu lernen haben, ordentlich deutlich und fafslich zu machen. Alle Achtung vor wissenschaftlichen Leistungen, Quellenstudien und dgl; aber dem Lehrer an unsern Sekundärschulen kommt zunächst zu, den Knaben zu helfen, dafs sie tüchtige Männer und befähigt werden ihre praktischen Lebensaufgaben zu lösen. Lückings französische Grammatik wird von unsern Universitätsprofessoren in wissenschaftlicher Beziehung als eine hervorragende Leistung gerühmt; aber dennoch sahen wir in einem Schulprogramme, dafs eine Einführung derselben in eine Schule vom Ministerium nicht genehmigt war; — ein Standpunkt, dem wir vollständig zustimmen.

In dem I. Kursus der Heinerschen Bücher würden wir nun als ersten glücklichen praktischen Griff die Wahl der Beispiele bezeichnen. Wenn einige Lehrbücher dieselben so inhaltreich machen, dafs die Hauptkraft so wie die Hauptzeit des Lehrers verbraucht wird, die Gedanken in denselben zu erklären; wenn wieder andere so läppische, nichtssagende Beispiele vorbringen, dafs sie den Spott und das Gelächter der Schüler herausfordern, so glauben wir, dafs Heiner die richtige Mitte trifft. Sie sind der Art, dafs sie Interesse erregen, und doch auch nicht sachlich so schwer, dafs die Auffassung ihres Inhaltes die für die Verarbeitung des grammatischen Stoffs nötige geistige Kraft wesentlich beeinträchtigt. Wenn andrerseits manche Hilfsmittel dieser Art ihre Beispiele nur aus klassischen Schriftstellern der fremden Sprachen nehmen und somit ein Material schaffen, das dem Geiste des deutsch denkenden Kindes fern liegt und sich in ihm niemals bildet, wenn wieder andere, des fremden Idioms unkundig, durch dieselben (die Beispiele) zu bösen Germanismen Veranlassung geben, so scheint uns Heiner auch da wieder als praktischer Lehrer den richtigen Mittelweg gefunden zu haben. „Gute französische Musterstücke sind für den bestimmten Zweck umgearbeitet worden“ sagt er (Vorwort S. IV unten). „Ein grofser Teil entstammt aber eigener Komposition, welche der Verfasser, um sicher zu gehen, dem Urteil und der Revision eines litterarisch gebildeten Franzosen unterbreitet hat“. Das ist nach unserer Ansicht die richtige Methode und so ist es ihm gelungen die grofse Schwierigkeit, schon auf dieser Stufe zusammenhangende Stücke zu liefern, fast zu überwinden; die Versuche sind wenigstens anerkennenswert. Um einiges heraus zu greifen, halten wir z. B. für sehr glücklich die kleinen Stücke über die Ufer des Rheins und der Ruhr (Lektion 25), die Hansa (L. 30), die Geographiestunde (L. 37), Hertha

(L. 41), die Freiheitskriege (L. 44. 47), die 4 Jahreszeiten (L. 45. 46), das Musikstück (L. 54), die 7 Wunderwerke der Welt (55—57), die Buchdruckerkunst (59) und vieles andere.

Richtig halten wir ferner, dafs das Gedächtnis auf dieser Stufe mehr verarbeiten kann, als ihm andere Bücher zumuten, 1500 Vokabeln, während z. B. Plötz deren nur 500 enthält. Ob damit nun nicht des Guten nach der andern Seite hin zuviel gethan, ob nicht zu viel Vokabeln gegeben, lassen wir dahin gestellt. Indes ist es bekanntlich nicht schwer, diesem Übel beim Unterricht zu begegnen. Man läfst eben einzelnes fort.

Im Gegensatz zu Plötz hat Heiner das gramm. Material möglichst systematisch, nicht stück- oder bruchweise behandelt. Die Lautlehre und avoir u. être werden vollständig abgethan. Bei der Behandlung der Verben (L. 38—47) sind Ableitungs- u. Stammformen durch den Druck veranschaulicht. L. 60 führt die Deklination des Teilungsartikels vor, welche bei Plötz fehlt. Abschnitt 4 enthält eine gründliche Behandlung der Pronomina, namentlich der Personalpronomina, speziell wieder der Pronomina en und y, die so grofse Schwierigkeit bereiten.

Die Vorzüge des ersten Teils **kehren im 2. wieder.** Richtige Auswahl des Stoffs, übersichtliche und klare Darstellung desselben, prägnante, praktische Fassung der Regeln, welche dieselben dem Gedächtnis leicht fafsbar machen, das alles sind Eigenschaften, welche diesem Buche zugesprochen werden müssen. Um nur ein Beispiel herauszugreifen, nehmen wir die Regel über die Behandlung des part. passé, wenn ein Infinitiv darauf folgt, die ewige crux der Schüler. — Sie heifst (Lektion 57), nachdem die nötigen Erklärungen vorausgegangen sind, kurz und schlagend **Activ accord, passiv pas** d'accord.

Namentlich mufs dieselbe Anerkennung der Entstehung des Übungsmaterials ausgesprochen werden. Nach des Einsenders Ansicht sind die Übungen über die unregelmäfsigen Verben zu weit in die Länge gezogen; doch ist ja auch hier Kürzung in der oben angedeuteten Weise leicht möglich. Sehr loben müssen wir den bei jeder Lektion vorkommenden kleinen Absatz „Verbalformen“, der in der Hand des praktischen Lehrers von grofsem Nutzen sein kann.

Sollen wir uns nun noch für künftig folgende Auflagen kleine Winke für Verbesserungen erlauben, so würden wir etwa folgende hieher setzen:

Kursus I. Lektion 13 Satz 3 zu „la lettre“ ist noch die Bedeutung „der Buchstabe“ hinzuzusetzen. L. 15, Satz 16 fehlt zu „sur“ die Bedeutung „über“. L. 17, S. 1 fehlt La Grèce Griechenland. L. 23, S. 6 fehlt ancien—ancienne. L. 36, S. 7 Aussitôt que—ils quittèrent la ville gehört nicht hierher. Die Vok. zu Lekt. 45 „Au printemps bis en hiver stünden wohl besser in Lekt. 38., wo „im Frühling“ vorkommt. Lekt. 40 S. 1 fehlt wichtig important. Bei manchen Sätzen fehlt die Angabe, dafs der Subj. stehen soll, z. B. Lekt. 53, Satz 9 u. 16.

Kursus II. Zu § 11, 8 b gehört auch tête-a-tête, welches Lekt. 48 Satz 8 vorkommt. Unter § 10 Anm. 1 S. 23 ist auch Pâques s. m., pl. f. aufzunehmen, da sonst der Satz L. 47 11 nicht richtig vom Schüler übersetzt werden kann. Auch müfste hier bemerkt werden, dafs im angezogenen

Sprichwort: Grüne Weihnachten etc. Noël im Singular, Pâques im Plural gebraucht wird. In § 66 fehlt au moyen de, moyennant; in § 70 der Gebrauch von honnête. In § 73 sollte es unter 1 statt „Fehlt aber das Verb“ heifsen „Ist aber das Verb in Gedanken zu ergänzen“. In demselben § ist unter 2c auch à moins que—ne aufzunehmen. In L. 9 Satz 7 ist das zur Erklärung des im deutschen Satze „Sie näht sonst (autrement) recht gut“ eingeklammerte „autrement“ durch d'ordinaire, ordinairement zu übersetzen. L. 42 S. 8 statt „das Schreien“ des Hahns „das Krähen“. L. 46 Voyage sur le Rhin statt du Rhin. S. 12 statt „die Hochmeister“ etc. würde zu setzen sein „der deutsche Ritterorden-Hochmeister, welche zu M. residierten“, weil sonst die Regel, um die es sich handelt, nicht zum Ausdruck kommt. Zu L. 48 S. 19 „opéras“ fehlt die Regel, dafs eingebürgerte Fremdwörter oft ein doppeltes Pluralzeichen annehmen. L. 64 II. Ludwig der Fromme, Louis le Débonnaire. Andere kleine Fehler dieser Art werden dem Verf. selbst aufstofsen.

Ein Schulbuch ist bekanntlich eine äufserst mühevolle und beschwerliche Arbeit. Es gehört dazu neben vielen andern Eigenschaften namentlich eine unermüdliche Treue im kleinen; neben selbständigem Überlegen und Schaffen ein unermüdlicher Sammelfleifs für die Herstellung geeigneter Beispiele. Herr Heiner hat diese Eigenschaften bei den vorliegenden Arbeiten bewiesen, und wenn wir ihm dies hiermit anerkennen, müssen wir zugleich die Befürchtung aussprechen, dafs dieselben künftigen Bearbeitern desselben Gegenstandes wohl reiche Beute zur Plünderung geben werden. Um so mehr wünschen wir ihm den besten Erfolg. Druck, äufsere Ausstattung und Preis werden dazu thunlichst mithelfen.

(Z.)

e) Englisch.

Rudolf, U. J.: *An Abridgment of the History of English Literature for the Use of the Upper Classes in Gymnasiums and Industrial Schools.* Soleure 1881, Jent and Gafsmann.

Durch diesen 35 Seiten zählenden Abrifs der englischen Litteratur, welcher aus den besten Quellen zusammengetragen ist, wird den Schülern der obersten Klassen an Gymnasien und Realschulen in chronologischer Ordnung das Entstehen, Wachstum und die volle Entwicklung der englischen Sprache und Litteratur in klaren und einfachen Umrissen vor Augen geführt, wobei jedoch nichts wesentliches ausgelassen ist. Der Schüler kann sich damit in wenigen Wochen ein richtiges Bild von der Geschichte der englischen Sprache und Litteratur aneignen, und dem Lehrer wird durch den Gebrauch eines derartigen praktisch angelegten Leitfadens die Mühe des Diktierens litterarischer Notizen erspart, wodurch die für einen so wichtigen Gegenstand gewöhnlich spärlich zugemessene Zeit besser verwertet werden mag.

Frankfurt a. M. G. Schneider.

V. Vermischtes.

1. Dorgeel, Heinrich: *Jahrbuch der Deutschen in England* 1882. London und Leipzig 1882. A. Siegle.

Dafs unsere Zeitschrift seit Jahresfrist sich in der Lage befindet als einheimisches Organ des deutschen Schulwesens im Auslande zu fungieren, ist uns und hoffentlich auch unseren Lesern in höchstem Grade erfreulich; ja, wir sind auf diese Aufgabe als auf eine hohe Ehre stolz und werden ihr nach unsern Kräften stets gerecht zu werden suchen. Ist doch diese Verbindung ein Beweis dafür, dafs der Deutsche im Auslande doch nicht so durchweg, wie oft und mit recht behauptet ist, sein Deutschtum abstreift, sondern dafs er auch „da drüben" des Byronschen Wortes eingedenk bleibt: „Ob früh, ob spät das Ziel uns winken mag — das erste Band hält bis zum letzten Tag!"

Weil aber unsere Schule sich des Namens der Realschule würdig erweisen soll und mit Gottes Hilfe wird, so halten wir es für unsere Pflicht auf das hier vorliegende Werk nachdrücklich empfehlend hinzuweisen. Wie der Verfasser und Herausgeber in seinem Vorworte mitteilt, hat ihn die Ausgabe dieses ersten Jahrganges grofse und anhaltende Mühe gekostet aber dank seinem Eifer und treuen Mitarbeitern ist das Werk gelungen, dessen Fortsetzung nunmehr gesichert dasteht.

Das Buch bietet eine Fülle wertvollen Materials. Als Einleitung dient „Rückblicke auf die Geschichte der Deutschen in England": es ist eine kurzgefafste aber völlig ausreichende Geschichte jenes berühmten „Stahlhofs", der hanseatischen Faktorei, die nach mehrhundertjährigem Bestehen unter den letzten Tudors (dank dem merkantilen Aufschwunge Englands und dem verblendeten Egoismus der Hanseaten*) abzusterben begann und unter Karl II auch materiell zugrunde gieng. Hieran schliefst sich die „deutsche Kolonie der Gegenwart", eine vortreffliche Schilderung der Stellung, welche die Deutschen jetzt in England einnehmen. Wir gewinnen hohe Achtung vor dem, was die geistigen Führer der Deutschen in England leisten, können aber auch aus voller Überzeugung ebenfalls nur vor dem Leichtsinn warnen, der alljährlich viele Zehntausende mittelloser Deutscher aufs Geratewohl ins Ausland führt, und in Übereinstimmung mit dem Herrn Verfasser die traurige Thatsache bedauern, dafs die Mehrzahl der nach England auswandernden deutschen Arbeiter der rotesten Fraktion der Sozialdemokratie anheim fällt.

Es folgt nun in unserem Buche: „Gedenkblätter", „Nekrologe", „Deutsche Kunst und Wissenschaft in London", eine eingehende Übersicht über die deutschen Kirchengemeinden, Schulen und Wohlthätigkeitsanstalten, über das „deutsche Vereinswesen" und die „deutschen Unternehmungen auf englischem Boden". — Daran reiht sich ein „Informatorischer Teil", der für alle England besuchenden Deutschen von hoher Wichtigkeit ist. Der Deutsche findet da Aufklärung über „die Rechte der Fremden in England", über „Haus- und

*) Eine Kleinigkeit möchten wir monieren. S. 2 wird von Erzbischof Hanno von Köln gesagt, er sei ein grimmiger, böser Bischof gewesen: diese Charakteristik ist doch eine schiefe. Das Wort „böse" könnte auf Hannos Gemütsart bezogen werden, und das wäre ungerecht.

Wohnungsmiete", über „Zahlungs- und Kreditanstalten", über „Patent- und Musterschutz", über das civilgerichtliche Verfahren in England, über Ausstellung von Urkunden, über das Steuer- und Zollwesen, über Posten und Telegraphen, über die wichtigsten juristischen Dinge, über „besondere Auskünfte für die Angehörigen des deutschen Reiches", über „Botschaften und Consulate", über „englische Mafse und Gewichte"; desgleichen finden wir einen „Londoner Wegweiser" (Deutscher Gottesdienst in London und Sehenswürdigkeiten), einen „Geschäftsanzeiger" und endlich Londoner Geschäftsadressen und Inserate. Man sieht: „wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen", und man mufs dem Buche zugestehen, dafs es dem Fleifse und Geschicke des Verfassers und der guten Gesinnung der Deutschen in England alle Ehre macht. Möge es alljährlich eine gleich würdige Fortsetzung erfahren!

Berlin. L. Freytag.

2. Eine Bitte im Interesse des geographischen Unterrichts.

Es leben im Munde des Volkes eine nicht unerhebliche Anzahl von Sprüchen, welche teils in rühmender (z. B. „Main, Wein und Glockenklang gehen durch ganz Frankenland") teils in gemütlich verspottender (z. B. „In Hessen gibts hohe Berge und nichts zu essen, grofse Krüge und sauern Wein; wer wollte wohl in Hessen sein? Wenn Schlehen und Holzäpfel nicht geraten, haben sie nichts zu kochen und nichts zu braten") Weise die Landes- und Volksart entweder ganzer Landschaften oder engerer geographischer Lokalitäten in oft überraschend treffender Weise charakterisieren. Neben ihrer nicht geringen ethnographischen Bedeutung haben diese Sprüche unzweifelhaft auch eine noch lange nicht genug gewürdigte Wichtigkeit für den geographischen Unterricht: indem sie in kräftigen, unmittelbar der Natur entnommenen Strichen den hervortretenden geographischen Charakter der Landschaften, auf die sie sich beziehen, zeichnen, bieten sie sich dem Lehrer nicht nur dar als eins der wirksamsten Schilderungsmittel sondern kommen auch durch ihre pointierte Form in hohem Mafse dem Gedächtnis zu Hilfe. Eine Sammlung solcher volkstümlicher Sprüche landeskundlichen Inhalts würde demnach dem geographischen Unterrichte ein neues, wirksames Hilfsmittel zuführen. — Der pädagogische Takt mancher Verfasser geographischer Schulbücher hat dies und jenes besonders Charakteristische aus dem Spruchschatze unseres Volkes für Unterrichtszwecke bereits nutzbar gemacht; anderes, vieles vielleicht, harrt noch der Sammlung und zweckmäfsigen Zusammenstellung. Der Unterzeichnete beabsichtigt sich dieser Arbeit zu unterziehen. Er richtet deshalb an alle Lehrer in deutschen Landen, die an der lebensvolleren Gestaltung des Unterrichts in der Vaterlandskunde Interesse haben, die ergebene Bitte alles, was in ihrem Wirkungskreise an Sprüchen dieser Art im Schwange geht, gefälligst sammeln und ihm zusenden zu wollen. Auch der kleinste Beitrag wird gewissenhafte Verwendung finden. Bei Sprüchen, deren Inhalt sich nicht aus den Eigentümlichkeiten der Landschaft leicht erklärt (z. B. „Dat Land twischen Deister und Leine is dat rechte Land, wat ick meine!" oder „Calenberg ist doch Calenberg!"), ist die Deutung erwünscht, ebenso zur Beglaubigung der Angaben die Namensunterschrift

des Einsenders. Den Herren Einsendern soll s. Z. ein Abdruck der zu veranstaltenden Sammlung zugehen.

Delitszch, Prov. Sachsen, 18. April 1883.

A. Hummel, Seminarlehrer.

Dieser Bitte schliefsen wir uns von ganzem Herzen an und wünschen, dafs dieselbe bei den Vertretern der geographischen Wissenschaft eine gute Statt finden möge. Die Red.

VI. Vereinsnachrichten.

1. Deutscher Realschulmänner-Verein, Sektion Berlin. Sitzung vom Mittwoch d. 23. Mai.

Nach der einleitenden Begrüfsung der Anwesenden seitens des Vorsitzenden Hrn. Dir. Schwalbe erstattet zunächst Hr. Dr. Ohrtmann den jetzt günstig lautenden Bericht über die Kassenverhältnisse der Sektion: es ist nun kein Defizit mehr vorhanden.

Herr Dir. Schwalbe hält den angekündigten Vortrag über „Die technische und wissenschaftliche Nomenklatur in ihrem Verhältnis zur Vorbildung". Bekanntlich figuriert unter den Scheingründen, mit denen man die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum Studium der Medizin bekämpft, auch der, dafs das Verständnis der termini technici u. s. w. von der Kenntnis des Griechischen abhängig sei; der Vortragende gibt nun einen Überblick über die Geschichte der wissenschaftlichen Nomenklatur und beweist, dafs das Griechische nur einen verhältnismäfsig geringen Prozentsatz dazu abgibt und dafs die Mehrzahl der Termini in ihrer Entstehung, Weiterentwicklung und endgiltigen Bedeutung dunkel ist und bleibt, ja bis zur Unverständlichkeit selbst für die geschultesten Philologen. Der Redner führt eine ganze Reihe von solchen Terminis an, an deren Enträtselung die anwesenden Philologen verzweifeln; ihre Existenz kann also gegen die Realgymnasiasten garnichts beweisen, da die Abiturienten der humanistischen Gymnasien denselben wenigstens ebenso ratlos gegenüberstehen. Die Herausgabe eines sorgfältig ausgearbeiteten Wörterbuchs der Nomenklatur exakter Wissenschaften wäre unter solchen Verhältnissen dringend notwendig. Der Hr. Redner findet für seinen Vortrag [dessen einer Teil in dieser Zeitschrift abgedruckt werden wird] den wohlverdienten Beifall der Zuhörer.

Hr. Dir. Bach gibt nun eine eingehende Übersicht und nähere Ausführungen zu dem Bericht über die Delegiertenversammlung. Er knüpft daran verschiedene Bemerkungen erläuternden Inhalts. Das mühselige Ringen so vieler unnützer Gymnasien in Kleinstädten beleuchtet er mit Bezugnahme auf das Gymnasium in Meseritz, dessen Direktor Dr. R. Marg in seiner „Geschichte der höheren Lehranstalt zu Meseritz während ihres funfzigjährigen Bestehens" mit anerkennenswerter Objektivität das Wirken des früheren Direktors Kerst und das Verhältnis des humanistischen Gymnasiums zum Realgymnasiun erörtert; Kerst war ein eifriger Anhänger der jetzt ziemlich allgemein perhorreszierten Einheitsschule. — Sodann bespricht der Redner die Broschüre des

Direktors Friedländer*) über die Frage: „Ist es für Realgymnasien durchweg bez. unter gewissen Umständen als wünschenswert zu bezeichnen, dafs in den letzten Jahren des Schulkursus durch Herstellung getrennter Abteilungen den Schülern Gelegenheit geboten werde einzelne Unterrichtsfächer der Anstalt eingehender zu betreiben und dafür andere mehr zurücktreten zu lassen? In welcher Klasse wird an denjenigen Schulen, für welche eine solche Teilung beliebt wird, dieselbe am zweckmäfsigsten zu beginnen haben und nach welchem Lektionsplane wird sie durchzuführen sein?" An der Anstalt des Herrn Dir. F. in Hamburg hat sich der Versuch der Bifurkation [die überhaupt das einzig Richtige sein dürfte, Red.] sehr gut bewährt. — Schliefslich erörtert der Redner noch die bekannte Hartwigsche Petition über die Pflege der gymnastischen Übungen an den höheren Schulen, das Berechtigte in den Ansprüchen der Petition und die grofsen Schwierigkeiten, welche sich der Durchführung in den Weg stellen.

2. Programm einer Ausstellung durch den Verein deutscher Zeichenlehrer im Jahre 1884).**

§ 1.

Der Verein deutscher Zeichenlehrer veranstaltet in der Pfingstwoche des Jahres 1884 eine Ausstellung von Schülerzeichenarbeiten und von Lehrmitteln für den Zeichenunterricht (§ 24).

Dieselbe findet statt im Anschlusse an die 11. ordentliche Hauptversammlung und in Verbindung der Feier der zehnjährigen Wirksamkeit des Vereines.

§ 2.

Die Ausstellung wird voraussichtlich in Berlin stattfinden.

Sofern sich derselben in Berlin unüberwindliche Schwierigkeiten — besonders inbezug auf Lokalfrage — entgegenstellen, wird dafür ein anderer Ort — in erster Reihe Leipzig — in Aussicht genommen werden.

§ 3.

Zweck der Ausstellung ist gegenseitige Belehrung durch Veranschaulichung der Stufengänge der verschiedenen Zeichenunterrichts-Methoden.

Die Berechtigung zum Ausstellen ist weder auf die Mitglieder des Vereines noch auf die Befolgung der „Grundsätze" desselben beschränkt.

§ 4.

Zugelassen zur Ausstellung werden die Zeichenarbeiten der Schüler aller allgemeinen Bildungsanstalten und der Volksschullehrer-Seminare, und zwar entweder sämtlicher Klassen oder mindestens zweier aufeinander folgenden Klassen (Jahreskurse) — bei einklassigen Volksschulen mindestens zweier aufeinander folgenden Abteilungen.

---

*) Den Besitz der Schrift verdanken wir lediglich der Güte des Herrn Direktors Bach. Die Redaktion bittet bei dieser Gelegenheit wiederum die Freunde des Realschulwesens, speciell die Herren Direktoren und Kollegen wichtige Broschüren u. s. w. ihr gefälligst zusenden zu wollen.
D. Red.

**) Der Vorstand deutscher Zeichenlehrer hat uns das Programm mit der Bitte um Berücksichtigung eingesandt. Eingedenk aber der hohen Wichtigkeit des Zeichenunterrichts nicht blofs für Schulen im allgemeinen und die Realschulen im besonderen (vgl. C.-O. 1883, S. 285) halten wir es für besser und würdiger dem ganzen Programm hier einen Platz einzuräumen. D. Red.

Ausgeschlossen sind die Zeichenarbeiten von Schülern derjenigen Anstalten, welche eine Fachbildung bezwecken.

Sämtliche in einer und derselben Klasse oder Abteilung angefertigten Zeichnungen sind einzusenden.

Die Arbeiten dürfen nur im Schuljahre Ostern 1883/84 angefertigt sein.

§ 5.

Durch die Zeichenarbeiten der Schüler und durch die vom Lehrer hinzuzufügenden Erläuterungen (§ 15) soll ein systematischer Lehrgang dargestellt und nachgewiesen werden.

§ 6.

Das Format der Zeichnungen bleibt dem Ermessen des Lehrers überlassen; für eine und dieselbe Klasse oder Abteilung ist möglichst ein und dasselbe Format beizubehalten.

§ 7.

Die Ordnung der Zeichnungen mufs in der Reihenfolge der gestellten Aufgaben stattfinden, nicht etwa für jeden einzelnen Schüler.

Jedem Schüler ist eine bestimmte fortlaufende arabische Ziffer mit Blaustift, jeder Aufgabe, welche in einer und derselben Klasse oder Abteilung gestellt wurde, eine fortlaufende römische Ziffer mit Rotstift zu geben.

Dem Lehrer bleibt die Anordnung der Reihenfolge der Schüler überlassen — etwa alphabetisch oder nach Begabung —; nur mufs die einmal gewählte Reihenfolge für alle Aufgaben eingehalten werden, um dadurch die Aufsuchung der Zeichnungen eines und desselben Schülers zu erleichtern.

Hat ein Schüler eine Aufgabe (z. B. durch Schulversäumnis) nicht gezeichnet, so ist ein leeres Blatt mit der für jede Zeichnung vorgeschriebenen Ziffer etc. (§ 8), einzuschalten und der Grund des Nichtzeichnens darauf zu bemerken.

§ 8.

Alle Schülerarbeiten müssen möglichst eigenhändig unten rechts mit dem Namen des Verfertigers und der Zahl der darauf verwendeten Zeichenstunden versehen sein. Der Lehrer hat oben rechts die (arabische) Ziffer des Schülers (§ 6) mit Blaustift anzumerken.

§ 9.

Die nach einer und derselben Aufgabe angefertigten Zeichnungen sind nach der Reihenfolge der Schülerziffern zu heften und mit einem Umschlage zu versehen. Auf der Vorderseite des letzteren sind nach Schema I. folgende Bemerkungen in deutlicher Schrift zu machen: Name und Charakter der Anstalt, Ort und Klasse, die (römische) Ziffer der Aufgabe (§ 7) mit Rotstift ferner etwaige Bemerkungen über die Aufgabe selbst, sowie ob dieselbe nach Diktat, aus dem Gedächtnisse, nach Einzelvorlage, nach Wandvorlage und Vorzeichnung nach Draht-, Holz- oder Gypsmodell und mit welchen etwaigen Hilfsmitteln angefertigt worden ist.

§ 10.

1) Sämtliche in einer und derselben Klasse oder Abteilung gezeichneten Aufgaben sind entweder nochmals zusammen zu heften oder lose in einer Mappe*) zu vereinen.

---

*) Um Kosten zu ersparen, kann die Mappe aus zwei starken, unbezogenen Pappen bestehen, welche mittelst eingezogener Bänder zusammengebunden werden können.

2) Ein auf der Vorderseite des ersten Deckels aufgeklebtes Schild aus weifsem Papiere hat nach Schema II. zu enthalten:

a) Name und Charakter der Anstalt, Ort und Klassen-Bezeichnung.

Ferner sind folgende Fragen zu beantworten:

b) Ist der Zeichenunterricht obligatorisch oder fakultativ?

c) Welchen Jahreskursus hat die Klasse inbezug auf Zeichnen?

d) Wie viel Zeichenunterrichtsstunden finden wöchentlich statt? In Doppelstunden oder getrennten Stunden?

e) Wie viel Zeichenstunden sind in dem Schuljahre Ostern 1883/84 wirklich erteilt worden?

f) Wird der Zeichenunterricht in einem Zeichensaale oder im Klassenzimmer erteilt?

3) Der Rückseite des vorderen Deckels ist ein Verzeichnis der beteiligten Schüler, in der angenommenen Reihenfolge nummeriert, aufzukleben.

Hat ein Schüler den Zeichenunterricht sämtlicher vorhergehenden Klassen nicht erhalten, so ist bei dessen Namen anzugeben, wie viele Jahreskurse er an dem Zeichenunterrichte der Anstalt teilgenommen hat; für diejenigen Schüler, welche in dem Jahreskurse einzelne Zeichenunterrichtsstunden versäumt haben, ist die Anzahl der im Schuljahre Ostern 1883/84 wirklich benutzten Stunden zu bemerken. Ferner sind in dem Verzeichnisse diejenigen Schüler (ohne Nummer) namentlich aufzuführen, welche vom Zeichenunterrichte dispensiert waren, unter Angabe der Gründe hierfür.

§ 11.

Wird in einer Klasse in Heften gezeichnet, so bleiben diese intakt und werden für jede Klasse oder Abteilung in einer Mappe vereint. Jedes einzelne Heft wird mit der (arabischen) Schülerziffer (§ 7) mit Blaustift jede einzelne Aufgabe mit der (römischen) Aufgabenziffer (§ 7) mit Rotstift bezeichnet. Hat ein Schüler eine Aufgabe nicht mitgezeichnet, so ist die Ziffer der fehlenden Aufgabe bei der nächsten eingeklammert beizufügen. Die in § 10, 2 und 3, geforderten Erläuterungen sind ebenfalls auf der Mappe anzugeben.

§ 12.

Die Einsendung einer Klausurarbeit für jede ausstellende Klasse wird empfohlen.

Für die Anfertigung von Klausurarbeiten wird vorausgesetzt, dafs weder eine vorherige Besprechung dieser Spezialaufgabe noch irgend eine mündliche oder zeichnerische Korrektur stattgefunden hat.

Derartige Klausurarbeiten sind, klassenweise geheftet, im besonderen Umschlage unter Anwendung der vorgeschriebenen Schülerziffern (§ 7) einzusenden. Das Schild des Deckels hat zu enthalten: Name und Charakter der Anstalt, Ort und Name der Klasse, das Wort „Klausurarbeit“ und die Aufgabe, wie sie gestellt wurde.

§ 13.

Der in der ausstellenden Klasse eingehaltene Lehrgang ist entweder durch Zeichnungen des Lehrers oder durch die eines Schülers jeder Klasse oder Abteilung zu veranschaulichen; dieselben sind in losen Blättern einzusenden, da sie zum Aufhängen an der Wand bestimmt sind.

Die den Lehrgang darstellenden Zeichnungen des Lehrers können in einem kleineren Mafsstabe als die Schülerzeichnungen ausgeführt sein.

Diese Zeichnungen sind vor der Einsendung probeweise in horizontalen Reihen von oben nach unten, in jeder Reihe von links nach rechts, mit der ersten Aufgabe anfangend, so zu ordnen (und hiernach das Format der Zeichnungen zu wählen), dafs sie ohne jede Lücke, ungefähr 1 cm. übereinander geschoben, genau eine Wandzone von 1,80 m Höhe bedecken*). Die einzelnen Zeichnungen sind rechts oben mit Blaustift in arabischen Ziffern fortlaufend zu nummerieren; aufserdem sind die Aufgaben innerhalb je einer Klasse mit Rotstift in römischen Ziffern (§ 7) rechts unten in Übereinstimmung mit den gehefteten Zeichnungen nochmals zu nummerieren. In der Reihenfolge (und Nummerierung) dieser Zeichnungen ist unten links ein Schild (§ 14) einzuschalten.

§ 14.

Das Schild für den Lehrgang (§ 13) soll in deutlicher, in 1 m Entfernung noch bequem lesbaren Schrift aufser Namen, Charakter und Art der Anstalt folgendes enthalten (Schema III.):

a) Wie viele Jahreskurse hat die Anstalt?

b) Wie viele Jahreskurse wird Zeichenunterricht erteilt und mit wie vielen Stunden in jedem Jahreskurse; wie viele Jahreskurse ist derselbe obligatorisch und wie viele fakultativ?

§ 15.

Ferner ist ein Erläuterungsbericht einzusenden, der kurz und bündig über folgendes Auskunft gibt.

a) Wiederholung der in §§ 9, 10, 14 verlangten Beantwortung von Fragen in etwas gröfserer Ausführlichkeit.
b) Angabe des Lehrplanes für den Zeichenunterricht an der Anstalt.
c) Wird der Zeichenunterricht von einem Lehrer in allen Klassen oder von mehreren Lehrern erteilt? Im letzteren Falle ist anzugeben, in welchen Klassen je ein Lehrer unterrichtet.
d) Werden häusliche Arbeiten aufgegeben?
e) Hat der Zeichenlehrer Einflufs auf Versetzung und Abgangszeugnis des Schülers?
f) Welchem Stande widmen sich vorwiegend die abgehenden Schüler?
g) Sind besondere Bemerkungen zu machen und welche?

§ 16.

Die gewissenhafte Beantwortung aller Fragen (§§ 9, 10, 14 und 15) ist als Ehrenpflicht zu betrachten.

§ 17.

Eine Anzahl hervorragender Fachmänner ist als Berichterstattungs-Kommission gewählt; dieselbe hat die Aufgabe die vorliegenden Leistungen inbezug auf Methodik zu beurteilen.

Die Berichterstattungs-Kommission urteilt selbständig unter eigener Verantwortung.

*) Eine Abweichung von dieser Forderung würde die harmonische Wirkung der Gesamt-Ausstellung stören, darf also unbedingt nicht eintreten.

Folgende Fachmänner haben sich bereit erklärt das schwierige Amt als Mitglied der Berichterstattungs-Kommission zu übernehmen.

1) Direktor Adám Iván der Realschule in Sümegh (Ungarn),
2) Professor Anton Anděl in Graz,
3) Professor H. Petřina in Troppau, Herausgeber des Zeichen-Journals.
4) Professor Pönninger, Direktor der K. K. Kunsterzgiefserei in Wien.
5) Professor A. Prix in Wien, Vorsitzender des Vereines österreichischer Zeichenlehrer und Redakteur der Zeitschrift desselben.

Als Delegierter*) der Ausstellungs-Kommission:

6) Professor Dr. H. Hertzer in Berlin.

Sollten einzelne Mitglieder verhindert sein an den Arbeiten der Kommission teilzunehmen, so ist die Ausstellungs-Kommission berechtigt Ersatzmitglieder zu berufen.

§ 18.

Der Verein deutscher Zeichenlehrer besorgt auf seine Kosten die Auspackung, Ausstellung, Überwachung, Versicherung gegen Feuersgefahr, Einpackung; alle übrigen Kosten hat der Aussteller zu tragen.

§ 19.

Es wird keine Vorsichtsmafsregel verabsäumt werden, um die Einsendung vor Beschädigung oder gar Verlust zu bewahren; jedoch kann der Verein eine eigentliche Verantwortlichkeit den Ausstellern gegenüber nicht übernehmen.

§ 20.

Während der Dauer der Ausstellung dürfen die eingelieferten Zeichnungen nicht zurückgezogen werden.

§ 21.

Die Rücksendung der Zeichnungen erfolgt unmittelbar nach dem Schlusse der Ausstellung.

§. 22.

Eine vorläufige Anmeldung mit ungefährer Angabe der beanspruchten Wandzone (§ 13) mufs spätestens bis zum 1. Oktober d. J. bei dem Vorsitzenden der Ausstellungs-Kommission stattfinden, die definitive spätestens bis zum 1. Januar 1884. Später als am 1. Januar 1884 eingehende Anmeldungen können unbedingt nicht berücksichtigt werden. Ist eine vorläufige Anmeldung vor dem 1. Oktober d. J. nicht geschehen, so kann nur bei hinreichend disponibler Wandfläche eine spätere Anmeldung berücksichtigt werden. Hat eine definitive Anmeldung stattgefunden, so wird von dem Aussteller erwartet, dafs er nur unter ganz dringenden, der Ausstellungs-Kommission mitzuteilenden Gründen die Anmeldung zurückzieht.

§ 23.

Die Benachrichtigung über den Ort (§ 2) und die Zeit (§ 1) der Ausstellung, über die Formalitäten bei der Einsendung, die Liste der Aussteller etc. wird nach dem 1. Januar 1884 den angemeldeten Ausstellern zugesendet werden.

§ 24.

Das Programm für die Ausstellung von Lehrmitteln für den Zeichenunterricht wird erst nach dem 1. Januar 1884 ausgegeben werden.

---

*) Der Delegierte der Ausstellungs-Kommission hat die Berichterstattungs-Kommission zu berufen und ihr die gewünschten Auskünfte, so weit es ihm möglich ist, zu geben. Er wird sich aber jeder Beurteilung und Abstimmung enthalten.

Die Ausstellungs-Kommission des Vereins deutscher Zeichenlehrer.

1) Professor Dr. H. Hertzer in Berlin SW., Dessauerstr. 16, Vorsitzender.
2) Zeicheninspektor Flinzer in Leipzig, Kaiser-Wilhelmstr. 8.
3) Reallehrer Gräber in Bremen, Humboldtstr. 64.
4) Oberlehrer Hahnemann in Annaberg (Sachsen).
5) Zeichenlehrer Kleist in Magdeburg, Kronprinzenstr. 6.
6) Oberlehrer Moratzky in Elberfeld.

Schema I.

Vorderseite des Umschlages für jede Aufgabe.

Königliche Wilhelms-Schule.

Realgymnasium zu Reichenbach i. Schl.

Tertia.

VII. (mit Rotstift).

Römische Palmette

nach

Wandvorlage und Vorzeichnung.

Ohne jedes Hilfsmittel.

Schema II.

Schild für die Mappe, in welcher sämtliche Zeichnungen einer und derselben Klasse oder Abteilung vereinigt sind.

Königliches Dom-Gymnasium

zu

Magdeburg.

Quarta.

Obligatorischer Zeichenunterricht.

3. Jahreskursus.

Wöchentlich 1. Doppelstunde.

Im ganzen sind gegeben worden:

42 Doppelstunden im Zeichensaale.

Schema III.

Schild für den Lehrgang.

Ober-Realschule zu Breslau.

21
(mit Blaustift)

9-jähriger Kursus.

9-jähriger Kursus im Zeichnen.

2+2+2+2+2+3+3+4+4=24.

Sämtliche Jahreskurse obligatorisch.

Preis-Ausschreiben des Vereines deutscher Zeichenlehrer. Preis 300 Mk.

In Erwägung,

dafs eine Sammlung von möglichst allgemein anerkannten Grundsätzen für den Zeichenunterricht ein dringendes Bedürfnis geworden ist,

dafs die von dem Vereine deutscher Zeichenlehrer unter dem Titel „Grundsätze für den obligatorischen Freihandzeichenunterricht an allgemein wissenschaftlichen Lehranstalten"*) veröffentlichte Sammlung noch mancherlei Mängel besitzt,

dafs nur durch eine erneute parteilose und sachgemäfse Besprechung der erwähnten Sammlung eine vollkommene Klarheit zu erhoffen ist,

eröffnet der Verein deutscher Zeichenlehrer eine Preisbewerbung unter folgenden Bedingungen:

1) Die Bewerbungschrift soll eine kritische Beurteilung sämtlicher „Grundsätze" des Vereines enthalten, eventuell neue Grundsätze mit Begründung hinzufügen.
2) Dieselbe mufs bis zum 1. Oktober 1883 an den Vorsitzenden des Vereines portofrei eingesendet werden.
3) Der Verfasser der besten und eines Preises würdigen Bewerbungsschrift erhält einen Preis von 300 Mark.
4) Die preisgekrönte Schrift ist Eigentum des Vereines; der Verein hat die Pflicht dieselbe zu veröffentlichen.
5) Die Verfasser der nicht prämiierten Schriften geben dem Vereine die Erlaubnis Auszüge aus ihren Arbeiten veröffentlichen zu dürfen — auf Wunsch der Verfasser mit Nennung des Namens.
6) Das Resultat der Bewerbung wird in der Haupt-Versammlung für das Jahr 1884 mitgeteilt.

*) Vom Vorsitzenden gegen Einsendung von Briefmarken zu 0,30 M. (mit Protokollen zu 0,60 M.) portofrei zu beziehen.

Das Ehrenamt der Preisrichter haben folgende fünf Herren übernommen:

a) Direktor Adám Iván der Realschule in Sùmegh (Ungarn).

b) Professor Anton Anděl in Graz.

c) Professor H. Petřina in Troppau, Herausgeber des Zeichen-Journals.

d) Professor Pönninger, Direktor der K. K. Kunst-Erz-Giefserei in Wien.

e) Professor A. Prix in Wien, Vorsitzender des Vereines österreichischer Zeichenlehrer und Redakteur der Zeitschrift desselben.

Der Verein deutscher Zeichenlehrer.
Prof. Dr. H. Hertzer, Berlin SW., Dessauerstrafse 16,
Vorsitzender.

VII. Osterprogramme.

I. Königreich Preufsen.

Berlin. Friedrichs-RG. (N. 91). Dir. Runge. S. 596, W. 589 Schüler; O. 8 Ab. (3 Math., Ing.-W. u. Naturw., 2 neuere Spr.). Mich. 1882 1 Ab. — Dr. Bohn: „Über die Heimat der Prätorianer".

Dorotheenstädtisches RG. (N. 93). Dir. Schwalbe. S. 721, W. 738; O. 6 Ab., M. 1882 2 (3 Math. u. Naturw.). — Dr. Koch: „A critical edition of some of Chaucer's Minor Poems.

Andreas-RG. (N. 95). Dir. Bolze. S. 794, W. 808; M. 1882 3 Ab., O. 1883 8 (1 Medizin, 2 Techn., 2 neuere Spr.).

Königstädtisches RG. (N. 90). Dir. Vogel. S. 724, W. 712; M. 1882 6 Ab., O. 1883 5 (1 n. S., 2 Math., 1 Jura, 4 Techn.). — Dr. Horstmann: „Über Osbern Bokenam und seine Legendensammlung".

Luisenstädtisches RG. (N. 92). Dir. Fofs. W. 845; M. 1882 11 Ab. O. 1883 4 (2 Theol., 2 Naturw., 3 n. S.). — Dir. Fofs: „Die nordische Mission mit besonderer Berücksichtigung Ansgars II".

Sophien-RG. (N. 94). Dir. Martus. S. 698, W. 679; M. 1882 6 Ab., O. 1883 3 (3 Math. u. Nat., 2 n. S.). — Dr. Wagner: „Zu Lessings spanischen Studien".

Königliches RG. (N. 89). Dir. Simon. S. 563, W. 548; M. 1882 2 Ab., O. 1883 6 (1 Nat.). — Dr. Hohenberg: „Über Lessings Lehrgedichte".

Luisenstädtische Oberrealschule (N. 98). Dir. Bandow. S. 664, W. 672; O. 1882 4 Ab., M. 0 (1 Nat.). — Dr. Berger: „Über die Heerstrafsen des römischen Reiches, II."

Friedrichs Werdersche OR. (N. 97). Dir. Gallenkamp. S. 523, W. 528; M. 1882 5 Ab. (1 Nat.). — Dr. Althaus: „Über Lessings Minna von Barnhelm".

Lübben. (N. 106) RPG. Rektor Weineck. W, 219 S.

Frankfurt a. O. (N. 100) Oberschule (RG.). Dir. Laubert. 479 Sch. — Dr. Noack: „Übersetzung altdeutscher Gedichte".

Tarnowitz. (N. 204) RG. Dir. Wossidlo. S. 183, W. 177; O. 1883 6 Ab. (1 Med., 1 Math. u. Nat.). — Dr. Pfundheller: „De discidio Pauli et Petri Antiochensi".

Ratibor. (N. 208) RPG. Rektor Knape. 222 Schüler. — Dr. Knape: „Das Schulturnen und seine Bedeutung".

Aschersleben. (N. 256) RG. Dir. Hueser. S. 268, W. 259; M. 1882 2 O. 1883 5 Ab. (2 Math. u. Nat., 1 n. Spr.) — Dir. Hueser: „Die Censuren und die Versetzungen".

Löwenberg i. S. (N. 207) RPG. Rektor Steinvorth. S. 79, W. 75 S. — Kantor Dresler: „Flora von Löwenberg".

Freiburg i. S. (N. 205) RPG. Rektor Meyer. S. 96, W. 100 S.

Duisburg. (N. 431) Städtisches RG. Dir. Steinbart. 268 S. M. 1882 2 Abit.

Pillau. (N. 25) RPG. Rektor Zander. S. 89, W. 82 S. — Saltzmann: „Wolframs von Eschenbach Willehalm und seine französische Quelle".

Frankfurt a. M. (N. 369) Wöhlerschule (RG. nebst Handelsschule). Dir. Kortegarn. S. 669, W. 703; O. 1883 7 Ab. (1 Chemie, 2 n. Spr.). — Dir. Kortegarn: „Bemerkungen über den fremdsprachlichen Unterricht im Realgymnasium".

Cassel. (N. 2). Städtische höhere Töchterschule. Dir. Krummacher. S. 722, W. 685 S. — Fink: 5 Fabeln. Dir. Krummacher: „Poetische Übersetzungen aus Goldsmiths „The Traveller" und „The Deserted Village". Diese gutgelungenen Übersetzungsproben werden auch in E. Engels Geschichte der engl. Litteratur veröffentlicht werden.

Biebrich a. Rh. RPG. Rektor Schäfer. 112 S.

Halberstadt. (N. 238). RG. Dir. Spilleke. S. 542, W. 519 S. O. 1882 14 Ab. (4 Math. u. Naturw., 5 n. Spr.). — Dr. Nordmann: „Über Alkoholgärung".

Genthin. Rektor Müller. S. 83, W. 89 Schüler.

Rawitsch. (N. 148). Kgl. RG. Dir. Liersemann. S. 1881 188, W. 185 S. M. 1881 u. O. 1882 je 2 Ab. (1 Math., 1 n. Spr.) — Mylius: „Ausdehnung einer kreisförmig gebogenen Röhre von elliptischem Querschnitt bei normaler Belastung".

Mecklenburg-Schwerin.

Bützow. (N. 589) RS. I. O. Dir. Winkler. S. 218, W. 201 S. M. 1882 3 Ab. Dr. Stötzer: „La poésie française jusqu' à Malherbe d'après Boileau".

Malchin. (N. 592) RS. I. O. Dir. Reimann. W. 127 Sch. O. 1883 2 Ab. (1 n. S.). — Dr. Richter: „De epigrammate Chaeroneensi".

Rostock. (N. 585) G. u. RS. I. O. Dir. Krause. RS. im. S. 182, W. 182 S. M. 1882 3 Ab., O. 1883 2 (2 Math. u. Nat., 2 n. Spr.). — Dr. Klöpper: „Herders Weimarer Schulreden in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht".

Ludwigslust. (N. 591) RS. I. O. Dir. Sonnenburg. 166 Schüler. M. 1882 3 Ab., O. 1883 1 (1 n. Spr.). — Dr. Lachmund: „Über den Bildungswert des Unterrichts in den alten und neueren Sprachen."

Schwerin. (N. 593) RS. I. O. Dir. Adam. 352 Sch. M. 1882 1 Ab., O. 1882 2 (1 Math. u. Nat., 1 n. Spr.).

Güstrow. (N. 590) RS. I. O. Dir. Seeger. 39 Sch. O. 1883 3 Ab. (1 n. Spr.). — Dr. Seeger: „Bemerkungen zum 1. Teile des im Programm von 1877 besprochenen Lehrbuchs der neufranzösischen Syntax".

Mecklenburg-Strelitz.

Schönberg. (N. 598) RS. Dir. Ringeling. 124 Schüler. — Pleines: „Untersuchungen über das Leben und die Satiren Mathurin Regniers".

Reufs j. L.

Gera. (N. 642) RS. I. O. Dir. Kiefsler. S. 497, W. 470 S. O. 1883 11 Ab. (1 Theol., 4 n. Spr., 5 Math. u. Nat.).

Anhalt.

Bernburg. (N. 613). Dir. Fischer. W. 208 + 121 = 329 Sch. — Dir. Fischer. „Zur Vorgeschichte der Gegend von Bernburg. 1. Teil, Einl

Sachsen Coburg u. Gotha.

Coburg. (N. 629) Herzogl. Ernestinum (RS.). Dir. Klautzsch. S. 278, W. 269 S. — Rudloff: „Über Uhlands dichterischen Entwicklungsgang".

Bremen.

Realschule in der Altstadt (7 jähriger Kursus ohne Latein). (N. 651.). Dir. Maréchal. S. 407, W. 426 S. — Dr. Martens: „Niederdeutsche Passionsgeschichte nach dem Ev. Joh".

Kaisertum Österreich-Ungarn.

Graz, Verein „Innerösterreichische Mittelschule"; Bericht für 1881—1882. Folgende Vorträge sind innerhalb des rührigen wissenschaftlichen Vereins gehalten worden: 1) A. Schmelzer „Über die Bedeutung des geographischen Unterrichts an Gymnasien"; 2) Prof. Dr. A. Steinwenter „Phantasmen" (namentlich inbezug auf die Jungfrau von Orleans); 3) Prof. J. Rappold „Über Tag und Stunde der schriftlichen Schularbeiten", „Das Nachschreiben der Schüler"; 4) Prof. Walcher „Auf dem Schlachtfelde der Wissenschaft"; 5) Prof. Krašan „Über die Klimate in den vorhistorischen Zeitperioden"; 6) Prof. Rappold „Über Gründlichkeit und Anschaulichkeit des Unterrichtes"; 7) Prof. Dr. F. Maurer „Über die Concentration des Unterrichtes am Gymnasium"; 8) Prof. Krašan „In welcher Weise können durch Beobachtungen über die Verbreitung der Pflanzen nach Vertikalzonen unsere Kenntnisse von den Niveauveränderungen der Erdoberfläche gefördert werden?". An alle diese Vorträge (die entweder vollinhaltlich oder auszugsweise hier abgedruckt sind) knüpfen sich eingehende Debatten, desgleichen über bestimmte Themata aus dem höheren Schulwesen. Wir wünschen dem Vereine (dem auch unser geschätzter Mitarbeiter, Herr Direktor Dr. Noë-Graz angehört) von Herzen das beste Gedeihen*).

Grofsherzogtum Oldenburg.

a. Das Herzogtum Oldenburg.

Oldenburg. Realschule (Ober-Realschule mit fakultat. Latein) und Vorschule (für Realschule und Gymnasium gemeinsam). (Progr. N. 605 Ostern 1883)

---

*) Mit wie verhältnismäfsig geringem Erfolge wir die Bitte um Einsendung der Programme ausgesprochen haben, erhellt wohl klar genug; nur die Übersicht der sächsischen Schulprogramme ist uns noch freundlich in Aussicht gestellt. Wir wiederholen unsere Bitte also nochmals aufs dringendste, hoffentlich mit besserem Erfolge. D. Red.

Litt. Beigabe: I. Zur Feier deutscher Dichter, 13. u. 14. Abend: Die schwäbischen Dichter (damit verbunden eine Gedächtnisfeier der Anstalt); Rückert. II. Die gespaltene Zeile. Beides von Direktor Karl Strackerjan. Aufser diesem an der Realschule 14 ordentl. Lehrer, 1 Hilfslehrer, 1 Turn- und 1 Gesanglehrer; an der Vorschule 6 Lehrer. In der Realschule 326 Schüler in 11 Kl., die oberste für den 8., 9. Jahreskurs, in der Vorsch. 191 Schüler in 6 Klassen. Aus dieser traten Ostern 1882 ins Gymnasium 32, in die Realschule 43 Schüler ein. Entlassen mit dem Einjährigenzeugnis 33. Ostern 1883 3 Abit. (1 neuere Sprachen, 1 Naturwissenschaft, 1 Forstwissenschaft). Von jenen 33 wurden Kaufm. 17, Landm. 7, giengen in ein Bankgeschäft 3, ins Baufach 2, Bureaudienst, Schiffsbauw., Gärtnerei, unbestimmt je 1.

Etat: rund 66260 M., darin Gehalte der Lehrer 52230 M.

Varel a. d. Jade. Realschule, Realgymnasium u. Landwirtschaftsschule; jene mit 7 Jahreskursen und Latein, diese mit 3 Klassen, die den Klassen für den 4., 5. u. 6. Jahreskursus der Realschule parallel sind (Progr. N. 606 Ostern 1883). Litt. Beigabe: De primariis optandi, iubendi, vetandi enuntiatis apud Homerum, comparato uso Hesiodeo vom Oberlehrer Karl Neumann. Dir. Dr. Armknecht; aufser diesen an beiden Anstalten und in der Vorschule 12 ordentl. Lehrer und 1 Lehrer (Tierarzt) für Tierarzneikunde. In der Vorschule 78 Schüler in 3 Klassen, in der Realschule 87 Schüler in 5 Klassen (eine Klasse, die 2., war leider ohne Schüler), in der Landwirtschaftsschule 29 Schüler in 3 Klassen. Da die unteren Klassen der Realschule bis IV incl. auch Vorbereitungsklassen für die Landwirtschaftsschule sind, in der kein Latein getrieben wird, so ist ein nicht geringer Teil der Schüler dieser Klassen vom Latein dispensiert, die dafür in Deutsch, Rechnen und Französisch unterrichtet werden. Mit dem Einjährigenzeugnis entlassen wurden Ostern 1882 aus der Realschule 9, aus der Landwirtschaftsschule 6. In den 7 Jahren ihres Bestehens hatte die Anstalt oft Lehrerwechsel zu ertragen: Es wirkten 5 Lehrer auf nur 1, 2 nur 2 bis $2^1/_2$, 3 nur 3 bis $3^1/_2$, 3 nur $4^1/_2$ bis 6 Semester an der Anstalt. Etat einschliefslich der höheren Töchterschule für 1881/82 50275 M., darunter Gehalt für 18 Lehrer, 1 Gärtner u. 1 Wärter 40430 M.

b. Fürstentum Birkenfeld.

Oberstein-Idar. Realschule mit 7 Jahreskursen u. fakult. Latein. (Progr. N. 604, Ostern 1883). Nur Schulnachrichten vom Direktor Eben. Aufser diesem 7 ordentl. Lehrer, 1 Turn- u. 2 Religionslehrer (für Katholiken und Israeliten). 194 Schüler in 6 Klassen; eine Vorschule fehlt. In den $10^1/_2$ Jahren ihres Bestehens sind von der Schule 405 Schüler abgegangen, davon 107 mit dem Einjährigenzeugnis; von den Letzteren traten 8 in ein Realgymnasium, 4 in ein Polytechnikum über, einige gingen in ein Lehrerseminar.

Eine Schülerbibliothek ist von dem Ertrage von 1879/80 gehaltenen Vorträgen und einem Beitrag des Gewerberats gegründet und wird durch freiwillige Geschenke abgehender Schüler (1882/83 69 M.) erhalten.

Etat: 24557 M., darunter Gehalte der Lehrer 21550 M.

c. Fürstentum Lübeck

hat keine anerkannte Realschule.

VIII. Personalnachrichten.

a) Preufsen.

Angestellt wurden: Gretsch a. d. Realsch. in Landsberg; Fischer in Greifenberg; Kurzmann in Greifswald; Dr. Keil in Stolp; Schickhelm in Ohlau; Grensemann in Waldenburg; Windel in Halberstadt; Salzmann in Stendal; Balkenhol, Hampert, Keller in Bochum; Dr. Jurio und Krieck in Kreuznach; Herwig in Saarbrücken; Vosch in Trier; Giffray am Städt. RG. zu Königsberg i. Pr.; Dr. Graupe am Sophien-RG. in Berlin; Roloff in Potsdam; Leckelt in Neifse; Horn in Witten; Baack als Zeichenlehrer in Brandenburg; Dr. Sellentin, Feyerabend und Dr. Waldschmidt an d. OR. in Elberfeld; Oberl. Dr. Funke an d. OR. zu Potsdam; Dr. Klein a. d. RPG. zu Dirschau; Dr. Hof an d. RPG. zu Lübben; Jansen a. d. Realsch. in Essen.

Zu Oberlehrern wurden befördert: Dr. Klinghardt am RG. in Reichenbach i. Schl.; Mehnert am RPG. in Wolgast; Dr. Männel am RG. der Francke'schen Stiftungen zu Halle; Dr. Müller am RG. auf der Burg in Königsberg i. Pr.; Dr. Hillmar in Goslar.

Versetzt wurden: Oberl. Dr. Funcke v. RG. in Osterode an die OR. in Potsdam; Oberl. Scholze am G. in Nakel an das RG. in Fraustadt; Oberl. Dr. Gebhardi z. Meseritz zum Oberl. i. Gnesen; Oberl. Dr. Rommler am RG. zu Rawitsch zum Oberl. in Meseritz; Oberl. Dr. Regel am RPG. zu Crossen an die höhere Mädchenschule der Francke'schen Stiftungen in Halle.

Den Professortitel erhielten: Wenigmann an der RS. zu Aachen; Oberl. Dr. Gause am Luisenstädt. RG. in Berlin.

Zu Direktoren resp. Rektoren wurden ernannt: G.-Direktor Dr. Kirchner zum Dir. d. RG. in Düsseldorf; Dr. Jallinghaus Oberl. am RG. in Kiel zum Rektor d. PG. zu Segeberg; Rektor Dr. Zietschmann am RPG. in Segeberg zum Dir. d. RG. in Mühlheim a. Ruhr.

Einen Orden erhielten: Prof. v. Behr am RG. auf der Burg zu Königsberg d. R. A. IV; Dir. Dr. Schauenburg in Crefeld d. R. A. IV; Oberl. Dr. Mertz zu Biedenkopf d. Kgl. Kr. O. IV; Oberl. a. D. Müller in Goslar d. R. A. IV.; Mittelschuldirigent Oberl. Welcker zu Wiesbaden. R. A. IV.

Zum Geheimen Regierungsrat wurde ernannt: Regierungs- und Schulrat Bock zu Liegnitz.

In den Ruhestand traten: Oberl. Dr. Mertz am RPG. zu Biedenkopf.

Den Titel Baurat erhielt: Prof. Kühn a. d. Technischen Hochschule zu Berlin.

An Gymnasien gingen: Oberl. Dr. Meyer vom Kgl. RG. in Berlin an d. Luisen-Gymn. in Berlin.

Zum Provinzial-Schulrat wurde ernannt: G.-Dir. Trosien in Danzig zum Prov.-Schulrat in Danzig.

Es starben: Rektor Zierep zu Berlin; Schulvorst. Dr. Wieprecht zu Grünberg; Prof. Dr. Peters in Berlin; Oberl. Gericke zu Oldenburg; Schulrat Dittrich in Stettin; Prov.-Schulrat Wetzel zu Berlin.

b) Bayern.

Angestellt wurden: Lebert a. d. Kreisrealschule in Kaiserslautern; Debétaz a. d. Realschule in Fürth; Güllich aus Nürnberg a. d. Kreisrealschule zu Bayreuth; Jütten a. d. Realschule zu Weiden.

Pensioniert wurden: Ridthaler an der Kreisrealsch. in Kaiserslautern; Petry a. d. Kreisrealsch. in Augsburg; Schulz Reallehrer zu Passau.

Ernannt wurden: Karg aus Würzburg zum Lehramtsverweser an der Realsch. zu Aschaffenburg.

c) Sachsen.

Angestellt wurden: Dr. Wolff a. d. Realschule I. O. in Leipzig; prov. Realschuloberl. Leonhardt in Wurzen als Oberl. in Annaberg.

Versetzt wurden: Oberl. Poland am Gymn. in Plauen; prov. Oberl. Dr. Gäbler in Plauen als Oberl. d. Realschulabteilung daselbst; Oberl. Rösler in Frankenberg als Oberl. an d. Realschule in Meifsen.

An Gymnasien gingen: Dr. Müller Realschuloberl. in Döbeln; Riefs Dr. Stending, Mehner, Dr. Schleicher, Vogel, Schmidt, Preibsch, Realschuloberl. i. Wurzen; Dr. Hancke, Dr. Lorenz, Ludwig, Spindler prov. Oberl. in Wurzen; Krumbach Realschullehrer in Wurzen sämtlich an d. Königl. Gymnasium in Wurzen; Buchwald prov. Realschullehrer in Mittweida als Oberl. an d. Gymn. in Zwickau.

Pensioniert wurde: Prof. Schoene Konrektor der Kreuzschule in Dresden.

Zu Direktoren resp. Rektoren wurden ernannt: Prof. Dr. Abendroth zum Konrektor der Kreuzschule in Dresden; Dr. Scheibner zu Annaberg zum Direktor der Realschule zu Leisnig.

Druckfehlerberichtigung.

S. 247 lies Zeile 16 v. u. Kathetenquadrate statt Katheten.
S. 488 lies Zeile 11 v. u. H. W. L. statt St. W. L.
S. 489 lies Zeile 13 v. o. prosaischen statt poetischen.
S. 493 lies Zeile 21 v. o. den statt dem.
S. 493 lies Zeile 22 v. o. Einleitung statt Einteilung.
S. 493 lies Zeile 15 v. u. etwa statt schwer.
S. 500 lies Zeile 7 v. o. zu statt in.
S. 500 lies Zeile 23 v. o. und statt oder.
S. 501 lies Zeile 11 v. o. ünguotta statt ünynotta.
S. 501 lies Zeile 18 v. o. wurden statt werden.
S. 501 lies Zeile 19 v. o. blieben statt bleiben.
S. 501 lies Zeile 20 v. o. auch statt noch.
S. 501 lies Zeile 33 v. o. parpagliole statt parpagliche.
S. 501 lies Zeile 25 v. o. parpajogla statt parpajogta.
S. 501 lies Zeile 25 v. o. der bl. statt die bl.

Für die Red. verantw.: Dr. L. Freytag, Berlin W. Lützow-Ufer 2.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

Begründet von Prof. Dr. Max Strack.

XI. Jahrgang. 1883. Oktober.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an Dr. L. Freytag, Berlin W., Lützow-Ufer 2 erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

Spezialfragen der neusprachlichen Methodik.

Von

Dr. Hermann Isaac,

Lehrer an der Wupperfelder Realschule in Barmen.

III. Sprachwissenschaft oder Sprachwissen?

Ein Beitrag zur Methodik des französischen Unterrichts.

Seit etwa zwölf Jahren d. h. seitdem mit der Komplettierung der bisher spärlich vorhandenen Lehrstühle für die neueren Sprachen an unseren Universitäten ernstlich vorgegangen wurde, macht sich hinsichtlich des französischen Unterrichts eine eigentümliche Richtung in der pädagogischen Litteratur mehr und mehr bemerkbar. Man erkennt, wie es recht ist, an, dafs der französische Unterricht sich noch nicht auf der Höhe seiner Aufgabe befinde, sucht diesen Übelstand aber nicht auf die noch recht unvollständigen Leistungen der neusprachlichen*) Philologie, auf verbesserungsbedürftige Lehrmittel zurückzuführen und daraus die gegenwärtige Unvollkommenheit der Methode zu erklären, sondern man findet, dafs in dem französischen Unterricht die Sprachentwickelung zu wenig berücksichtigt wird, und verspricht sich alles Heil von einer systematischen Basierung des Französischen auf die lateinische Muttersprache. Bald findet man diese Forderung für einzelne Gebiete aufgestellt — für das

*) d. h. nicht der altfranzösischen oder altenglischen.

Geschlecht der Substantiva, für die Darstellung des französischen Verbums, seltener für die Syntax und die Synonymik, — bald ganz allgemein. Man liest sie in Abhandlungen, Rezensionen, Vorreden zu Lehrbüchern, und sobald in Direktoren-Versammlungen vom französischen Unterrichte die Rede ist, finden sich in dem Referat gewöhnlich Schulen angeführt, welche das Lateinische in höherem Grade als bisher berücksichtigt wissen wollen.*)

Was indessen viel wichtiger ist als die Aufstellung einer Forderung ist der Nachweis ihrer praktischen Ausführbarkeit und Nützlichkeit. Auf diesen war ich persönlich um so mehr gespannt, als ich diesem ganzen Streben immer verständnislos gegenüber gestanden habe. Ich habe in früherer Zeit an Realschulen mit Latein unterrichtet und dort, wie jeder philologisch gebildete Lehrer, in mittleren Klassen öfters Veranlassung gehabt auf das Lateinische hinzuweisen. Wie es aber möglich wäre vor 10-15-jährigen Knaben das Französische systematisch aus dem Lateinischen herzuleiten in einer für ihre geistige Entwickelung nutzbringenden Weise, habe ich nicht begreifen können.

Ich habe auf dem Gebiete der Sprachgeschichte, wenn auch nicht der romanischen, selbst gearbeitet und hoffe die vor Jahren veröffentlichten Anfänge meiner Arbeit in kurzem zu einem gröfseren Ganzen zu erweitern. Diese Studien, so wenig umfassend sie sein mögen, haben in mir die Überzeugung befestigt, dafs man Schülern oberer Klassen wohl einen Blick auf die allgemeinsten Gesetze, auf die Oberfläche der Entwickelung einer Sprache eröffnen, dafs aber nur ein reifer, philologisch gebildeter Geist in ihre Tiefen eindringen kann, die auch der Forscher niemals ganz ergründen wird. Ich habe es für ebenso unmöglich gehalten, dafs ein Lehrbuch geschaffen werden könnte mit dem Titel „Der kleine Diez, oder romanische Sprachgeschichte für die Unter- und Mittel-Klassen eines Realgymnasiums,“ wie es undenkbar ist etwa die Integral- und Differentialrechnung in einer für Quartaner fafslichen Weise darzustellen. Entweder, glaubte ich, gehen diese Forderungen von Gelehrten ohne pädagogische Erfahrung aus oder von solchen Lehrern, die mit der Wissenschaft kokettieren, weil sie sich noch nie rechte Mühe gegeben haben ihre nähere Bekanntschaft zu machen.

Ich habe nach jenem praktischen Nachweis Jahre lang ausgesehen, in denen die sprachhistorische Bewegung immer gröfsere Fortschritte machte. Schliefslich ist man bis zu der Behauptung gegangen, dafs ein wirklich philologischer Unterricht in neueren Sprachen nur von solchen Lehrern erteilt werden könnte, die eine gründliche Kenntnis der älteren französischen und eng-

*) Nach Erler und den wenigen Konferenz-Protokollen, die mir vorgelegen haben (18. 20. Westfalen, 6. 9. Preussen, 2. Sachsen) ist in keiner solcher Versammlungen diese Forderung als berechtigt anerkannt worden.

lischen Sprachstufen erworben, daſs somit die älteren Lehrer ein gefährliches Manko in ihrer pädagogischen Leistungsfähigkeit aufzuweisen hätten.

Im vorigen Jahre bin ich endlich so glücklich gewesen ein schon vor einiger Zeit geschriebenes Programm in die Hände zu bekommen, das den praktischen Versuch macht die Entwickelung des Französischen aus dem Lateinischen für den Elementar-Unterricht zurechtzulegen, sie für Quintaner verdaulich zu machen, unter der Voraussetzung, daſs durch solche sprachhistorischen Übungen dem französischen Unterricht eine gröſsere formale Kraft mitgeteilt werden könne. Nun also können wir diesem vielgepriesenen Unterrichtsverfahren endlich näher treten, uns von seinem pädagogischen Wert oder Unwert eine greifbare Vorstellung machen.

Den Namen des Verf. möchte ich nicht nennen, einerseits weil ich zu meinem Bedauern auſser stande bin ihm über das, was er seine Methode nennt, irgend etwas Verbindliches zu sagen, andrerseits weil ich nicht seine Person sondern die Richtung treffen möchte. Es ist ja auch nicht ausgeschlossen, daſs er durch eine mehrjährige Erfahrung von den im Programme vorgetragenen Ansichten zurückgekommen ist. Persönlich steht er mit seinem praktischen Gestaltungsversuch für mich viel höher als diejenigen seiner Meinungsgenossen, welche sich auf vage Forderungen beschränkt haben. Und sein Wille dem französischen Unterricht auf Gymnasien eine höhere wissenschaftliche Bedeutung zu geben soll vorweg unbedingte Anerkennung erfahren.

„Wir wollen hier durchaus nicht etwas Vollständiges liefern," so leitet der Herr Verf. seine Vorschläge für eine wissenschaftlichere Methode ein, „wir geben nur die Gesichtspunkte an, nach denen man verfahren dürfte; die angedeutete Methode ausführlich darzustellen und die Resultate [wessen?] praktisch zu verwerten müſste einem Lehrbuche überlassen bleiben [also wirklich!] welches vorzügliche Dienste leisten würde!"

„Das erste, was dem Schüler, sobald er mit den Anfangsgründen vertraut geworden, behufs Einführung in das Studium der französischen Sprache geboten werden muſs, ist die Beibringung des romanischen Lautverschiebungsgesetzes. So gelehrt auch der Ausdruck klingen mag [für einen Quintaner allerdings leidlich gelehrt] so behaupte ich doch, gestützt auf eigene Erfahrung, mit aller Entschiedenheit, daſs die Beibringung keine Schwierigkeit macht, und daſs die Kenntnis wesentlich dazu beiträgt die Aneignung des Vokabelschatzes zu erleichtern." — Wir werden sehen.

Zunächst werden einige allgemeine den Accent und die Endungen betreffenden Regeln gegeben. „Mit Hinzuziehung der Regel, daſs von zwei aufeinander folgenden Konsonanten der erste **gewöhnlich** ausfällt, und daſs dieser Ausfall durch

Accent circonflex, [so!] angedeutet wird, wird er aus terra, luna templum, pons [vielmehr pontem], frons, sanguis, centum, septem **ohne weiteres** [!] la terre, la lune, le temple, le pont, le sang cent, sept bilden können." — Ich mufs bekennen, dafs ich, wenn ich mich als den Schüler eines Lehrers denke, der das Wagnis einer solchen Regel begeht, ihm nicht diesen Gefallen gethan sondern gebildet haben würde: têre, têple, pôt, frôt, sâg, cêt, sêt. Als ich die Regel las, glaubte ich, dafs die Stelle verderbt sein müsse, aber es ist doch nicht so. Sie ist nur nicht auf die grofse Menge ähnlicher Wörter wie die sogleich darauf angeführten berechnet sondern auf zwei weiter unten folgende: âme, fenêtre. Dieses Debüt ist aber typisch für den formal bildenden Charakter der gesamten späteren Regeln.

Hierauf wird von jedem einzelnen lateinischen Vokal angegeben, was aus ihm als Länge, als Kürze, oder in der Position wird.

„Damit verbindet man die wichtigsten Regeln von der Verwandlung der Konsonanten, zeigt, wie nur die mutae und nur die liquidae unter einander wechseln, und zwar nach dem Gesichtspunkte, dafs die romanischen Sprachen nach einer Verfeinerung strebten, alle Härten und Dissonanzen zu heben suchten [das dem Quintaner!], dafs also p zu b oder auch zu v wurde [wer hilft dem Armen hier?] . . . . . Dafs ferner mutae zwischen zwei Vokalen oft [wie oft?] ausfielen." Dann kommen die euphonisch eingeschobenen Konsonanten, hierauf eine höchst interessante Untersuchung über die Frage, weshalb das Französische aus dies nicht di, aus via nicht vie, aus res nicht re, aus suus nicht su bildete, was die gelehrigen Knaben, wie der Verf. selbst gesteht, aber doch bilden u. s. w. Das mag für das Gebiet des Quintaner-Wissens genügen. — O ideale Quintaner, die das alles wissen könnten!

Wählen wir einmal aus dieser Regelfülle eine einzelne aus, um ihren Wert für den Schüler kennen zu lernen. Was ist z. B. damit geleistet, wenn man ihm sagt: lateinisches Positions-**a** bleibt, kurz **a** wird **ai**, lang **a** **e**? In einer ungezählten Anzahl z. T. sehr gewöhnlicher Wörter folgt a dieser Regel durchaus nicht: Positions-**a** wird z. B. auch **e** (trans très); auch **o** (articulus orteil); selbst **i** (Andra Indre) — wie umgekehrt aus lateinischem **i** öfters **a** wird (lingua langue); ferner **ai** (sanctus saint, plangere plaindre). Kurz **a** wird in sehr vielen Fällen nicht **ai** sondern bleibt in chambre (cămera), lac (lăcus), mal (mălum), arène (ărena), ami (ămicus), abeille (ăpicula), amer (ămarus) etc. etc.; recht häufig wird es **e** und zwar bald geschlossenes, bald halb bald ganz offenes (căput chef, săl sel, măre mer, năsus nez, grădus degré, pătrem père, frătrem frère); auch **o** (Samara Somme) und **ie** cănis, chien, grăvis, grief. Auch lang **a** wird nicht immer **e** sondern bleibt ebenfalls oft: viāticum voyage, canālis

canal, amābilis aimable, rārus rare, avārus avare etc. Es ist klar, daſs ein Lehrer, der das alles dem Auffassungs- und Gedächtnis-Vermögen eines Quintaners bei Gelegenheit der ersten französischen Vokabeln bieten wollte, besser nicht Lehrer geworden wäre. Es muſs offenbar bei jener obigen wie überhaupt bei ganz allgemeinen Regeln sein Bewenden haben. — Welches ist nun der praktische Erfolg solcher Regeln? Der Schüler wird durch sie verleitet eine Reihe häufig vorkommender französischer Wörter falsch zu bilden und neben den unvermeidlichen orthographischen Fehlern eine groſse Anzahl empörender Barbarismen niederzuschreiben. Denn man bedenke nur, daſs hier bloſs von dem Buchstaben a die Rede gewesen ist, und daſs ein Wort aus 10 und mehr Buchstaben bestehen kann, die alle nach besonderen, gleichmäſsig ungenügenden Verwandelungs-Gesetzen zu behandeln sind. Und da es auſserdem nicht ausbleiben kann, daſs er in der gleichzeitigen Anwendung so zahlreicher Regeln, selbst wenn sie für den gegebenen Fall zutreffend sind, Fehler macht, so übt er sich in der Schaffung horrender Wortungeheuer, die ohne diese Art der „tieferen sprachlichen Durchbildung"*) nie hätten ins Leben treten können, die sich nun aber mit den richtigen Wortformen in seinem Gedächtnis um den Vorrang streiten.

Als Beispiel für die Richtigkeit des Gesagten wählen wir eines von den wirklich leicht abzuleitenden Wörtern. Der Quintaner soll auf sprachhistorischem Wege lernen, was „das Zimmer" auf Französisch heiſst. Zu diesem Behufe braucht er 1. die ihm unbekannte lateinische Vokabel „camera das Gewölbe"; 2. die Quantität der Vokale, ohne welche er diese nicht verwandeln kann: că mĕra; 3. sechs Lautgesetze a) über die Verstummung der Endung, b) über die Konsonanten, welche unverändert bleiben (m, r), c) über die Veränderung der mutae (c), d) über den Ausfall des tonlosen e, e) über die Einschiebung eines euphonischen b zwischen m und r, f) über die Veränderung des a. Wenn er diese acht Punkte alle gehörig im Kopfe hat, so befähigt ihn seine Gelehrsamkeit ein Wort zu bilden, das es g a r n i c h t g i b t: **chaimbre.** Um das Maſs der Lächerlichkeit voll zu machen, muſs der Lehrer jetzt offenbar vor ihn hintreten und ihm etwa sagen: „Das hast du sehr gut gemacht, alle Regeln sind richtig angewandt, und man sollte in der That erwarten, „das Zimmer" hieſse ch**ai**mbre; es heiſst aber nicht so, das kurze a ist zufällig im Französischen stehen geblieben — eine Laune der Sprache, die Du Dir nebenbei merken kannst — es heiſst ch**a**mbre". — Wer aber wollte dem braven Jungen es verdenken, wenn er jetzt Jahre hindurch nicht das chambre des Lehrers sondern sein eignes mühselig erworbenes chaimbre braucht? Auſserdem hat er nur statt der e i n e n Vokabel „la chambre das Zimmer" zwei gelernt, die

*) Kein Citat aus unserem Programm.

sich natürlich schwerer behalten; er vergifst, dafs die Bedeutung „das Gewölbe“ nur dem lateinischen Worte angehört, und soll er „Gewölbe“ einmal ins Französische übersetzen, so schreibt er sicherlich la chambre. — Das will man schnelles, das sichere Lernen nennen?

Der Quartaner, im Besitz all dieser Lautgesetze, soll nun seine 4 französischen Konjugationen aus den 4 lateinischen mit mathematischer Sicherheit herauskonstruieren können; aus are wird er, aus ēre oir — also aus respondere répondoir (répondre), aus mordere mordoir (mordre,) aus florere fleuroir (fleurir), aus persuadere persuadoir (persuader) — aus ĕre re — also aus sapere saivre oder savre*) (savoir), aus recipere reçoivre (recevoir), aus convertere convertre (convertir), aus tradere trèdre (trahir), aus cedere çoidre (céder) — aus ire ir — also aus mollire mollir (mouiller). Wie unfehlbar diese Entwickelung erfolgt, sehen wir am besten aus dem Umstande, dafs es noch im Afrz. eine Reihe von Verben gibt, die zwischen 2, ja 3 Konjugationen schwanken. Da es nun selbstverständlich unmöglich ist den Schüler etwa Listen von Verben, die nicht regulär abgeleitet werden, lernen zu lassen, so ist der einzige Erfolg einer solchen Übung, dafs er, wo ihm die betreffende Vokabel nicht ganz fest im Gedächtnis haftet, aufgrund lateinischer Verben wiederum französische Barbarismen bildet. Und diesem unbestreitbaren Resultate gegenüber hat der Verf. den Mut zu versichern, dafs, wenn man heute noch auf der Sekunda orthographische Fehler wie défandre, tamps, tandre zu korrigieren hätte, diese Erscheinung gröfstenteils dem Umstande zuzuschreiben sei, „dafs die Anweisung des Lehrers sich in zweifelhaften Fällen den Rat beim Lateinischen zu holen den Schülern nicht genug in Fleisch und Blut übergegangen ist.“ Wohl ihm, wenn es nicht der Fall ist! erwidern wir; denn sonst würde die neben den Lapsus memoriae entstehende Fehlerzahl ins unglaubliche wachsen.

Die Verbal-Endungen werden nun aus dem Lateinischen in der bekannten Weise entwickelt. Das ist weniger gefährlich, denn die Schüler werden die französischen Verbal-Endungen für sich jedenfalls gründlich lernen müssen, wenn dieses Lernen auch durch die daneben gestellten lateinischen Endungen sehr erschwert wird. Aber auch hier gibt es einige Punkte, die einerseits zu Fehlern Veranlassung geben andrerseits für das philologische Interesse eines Quartaners viel zu hoch liegen. So z. B. die Geschichte von dem thörichten s, das ganz ungerufen an die ersten Personen aller Konjugationen herantrat und nur zu den e's und einigen ai's sich nicht hingezogen fühlte: sollte es nicht viel sicherer sein den Schülern einfach zu sagen, das Passé der 1.

*) Wer kann denn wissen, was aus einem Worte alles hätte werden können, wenn es anders geworden wäre, als es geworden ist?

Konjugation hat die Endung -ai, als wenn man ihnen erklärt, dafs die Endung eigentlich ais sein sollte, aber doch ai ist? Ferner die Geschichte von dem i der 1. und 2. Plur. des Subjonctif Présent; wie die Franzosen ganz vergafsen, dafs der Konjunktiv-Kennlaut **e** von am**e**mus bereits in der regulär gebildeten Form aimons enthalten war, und aus der 4. lateinischen Konjugation das **i** (**i**amus) in alle französischen hinübernahmen, sodafs nun Formen wie que nous aim**i**ons im Grunde einen doppelten Konjunktiv-Charakter enthalten? Dieser Punkt ist in dem Programme zwar nicht erwähnt, aber es ist kaum zu erwarten, dafs der Verf. seinen Schülern diese Abweichung von dem natürlichen Entwickelungsgange nicht auseinandersetzen und sie damit nicht veranlassen wird das historisch unmotivierte i des französischen Subjonctif auch wirklich auszulassen.

Das Geschlecht der Substantiva will der Verf. aus dem Lateinischen ableiten lassen vermittelst folgender Regel: „die französischen Substantiva haben meistens*) das Geschlecht der lateinischen beibehalten; die Neutra sind Masculina geworden.“ Wenn die Sache sich so einfach verhielte, so wäre damit eine gewisse Berechtigung wenigstens für einen pädagogischen Versuch gegeben; sie liegt aber ein wenig anders. Die lateinischen Masculina gehen allerdings verhältnismäfsig selten ins Féminin über, indessen immer noch häufig genug, um die Schüler zu manchen Irrtümern zu veranlassen; von den bekanntesten Substantiven der letzteren Kategorie müfste also eine Liste zum Memorieren aufgestellt werden. Dagegen werden eine solche Menge lateinischer Feminina frz. Masculins, dafs von einem Memorieren dieser Ausnahmen keine Rede sein kann. Der Schüler mufs also nach der obigen Regel einer grofsen Masse bekanntester frz. Substantiva ein falsches Geschlecht beilegen. Für den Übertritt der lateinischen Neutra ins Masculin oder Féminin gibt es schliefslich nichts, das einem festen Prinzipe ähnlich sähe; es gibt einzelne Wortreihen, die gleichmäfsig behandelt werden; einem Gesetze ist die Sprachentwickelung hier nicht gefolgt. Die obige Regel ist also vollkommen unbrauchbar, und jeder leidlich begabte Schüler wird in kurzem einsehen, dafs ihm die Kenntnis des lateinischen Geschlechtes für das französische wenig helfen kann.

Nehmen wir nun aber dennoch an, die französische Geschlechts-Entwickelung liefse sich auf bestimmte Regeln zurückführen, so wäre die Idee des Verf. trotzdem praktisch unausführbar. Der Schüler müfste zunächst das betreffende lateinische Mutterwort sofort gegenwärtig haben, sobald er ein französisches Substantiv gebraucht. Da wir gesehen haben, dafs er mit Hilfe noch so vieler Lautveränderungsgesetze nicht zu ihm gelangen kann,

*) Eine Regel, in der die Wörter „meistens“, „öfters“, „manchmal“ etc. vorkommen, darf man in unteren Klassen gewifs nicht geben.

müſste ihm also zuvor ganz mechanisch eingeübt werden: pays kommt von pagus, clef von clavis, comté von comitatus, point von punctum, voeu von votum. Wo man für solche Übungen die Zeit hernehmen will, ist nicht ersichtlich. Weiſs er das lateinische Wort, so ist ferner erforderlich, daſs er auch dessen Geschlecht kenne. Da nun die Fehler gegen das Geschlecht der lateinischen Substantiva in Quinta und Quarta auſserordentlich häufig sind, so würde der französische Lehrer die lateinischen Genusregeln erst noch besonders zu befestigen haben, was unmöglich ist.

Wir werden es also bei den von neueren Grammatiken aufgestellten Regeln, die genau den lateinischen entsprechend entweder sich auf die Bedeutung oder die Endung der Substantiva stützen, bewenden lassen müssen. Wenn diese Regeln auch nicht über jedes einzelne Wort Auskunft erteilen können, so ermöglichen sie doch dem Schüler das Geschlecht der allermeisten zu erkennen und stehen wissenschaftlich viel höher als solche vagen Aussprüche wie der oben citierte, die dem Schüler nicht einen Zoll breit festen Boden unter die Füſse geben.

Überhaupt müssen wir schlieſslich das ganze Streben des Verf. als ein verfehltes, pädagogisch wertloses bezeichnen, so gern wir seine Absicht als solche, den französischen Unterricht wissenschaftlich zu vertiefen, anerkennen.

Die überspannteste Forderung, die mir vor einiger Zeit bei der Lektüre einer pädagogischen Zeitschrift aufgestoſsen, ist die, daſs man auch die Synonymik auf historischer Grundlage betreiben solle, weil sich so auch die ferneren Bedeutungs-Nüancen der neufranzösischen Wörter mit voller Schärfe dem Gedächtnis einprägen müſsten. — Herrlich! Da hätten wir ja ein ganz neues, umfangreiches, hochinteressantes Gebiet der Sprachwissenschaft, das geeignet ist die Schüler über den trivialen Wissens-Kleinkram, den die Prüfungs-Reglements von ihnen verlangen, befreiend emporzuheben. Nun, Littré, Müller, Imperial-Dictionary oder wie ihr sonst heiſsen möget, steiget herab aus der ihnen bisher verschlossenen Lehrer-Bibliothek und enthüllet ihnen eure Weisheit über das physische Leben der Sprache! Zeiget ihnen alle Wandelungen, welche die Bedeutung der Wörter im Laufe von anderthalb oder zwei Jahrtausenden durchgemacht; wie sie bei den einen sich erweitert, bei den andern sich verengt; wie eine anfängliche Nebenbedeutung als ein vom Glück begünstigter Usurpator zur Herrschaft gelangt, seinen Rivalen unterdrückt, ja hinausdrängt aus dem eroberten Gebiete, so daſs er gezwungen wird sich in einem anderen Worte eine neue Heimat zu suchen; wie ein dem Tode geweihter Wortkörper, nachdem die Seele, die ältere an ihn geknüpfte Vorstellung, dahin ist, wieder zum Leben erweckt wird durch einen neuaufgekommenen Begriff, der in

ihn einzieht u. s. w.! — An solche feinen, tiefsinnigen Untersuchungen lassen sich denn, zumal in oberen Klassen, zwanglos die wichtigsten Kapitel aus der Sprachphilosophie knüpfen. —

Wenn jemand den Mut hat zu behaupten, durch die systematische Basierung des französischen Unterrichts auf die lateinische Muttersprache erziele man formale Bildung und Sicherheit des Wissens, so glaube ich dem gegenüber in dem Vorstehenden einen hinreichenden Beweis des Gegenteils gegeben zu haben. Die sprachhistorische Methode des französischen Unterrichtes erzeugt an Stelle des konkreten selbstbewufsten, frohen Wissens eine chaotisch-sinnlose Faselei in den Köpfen der Kleinen und Gröfseren, die ihnen das niederdrückende Gefühl geistigen Unvermögens beibringen, ihnen mit dem Selbstvertrauen jede Freude am Unterricht nehmen mufs. Anstatt die zarten Keime der Denkkraft zu gesundem Leben zu entwickeln, zerstört diese Methode sie mit frevelnder Hand. Denn formale Bildung kann nur emporwachsen aus der Anwendung **weniger**, feststehender Gesetze. Da nun die Entwickelung einer Sprache viel zu launenhaft ist, um sich auf wenige feststehende Gesetze reduzieren zu lassen, so kann sie auch nicht die Grundlage formaler Geistes-Gymnastik abgeben. Man stelle sich doch die Sache vor, wie sie in der Praxis thatsächlich sich verhält! Wenn ein Knabe französische Wörter und Formen aus dem Lateinischen ableiten soll, so ist die allererste, selbstverständliche Voraussetzung für die Ausführbarkeit einer solchen Aufgabe die sichere Kenntnis der Grundlage, des Lateinischen. Schon diese allererste, selbstverständliche Voraussetzung ist nicht erfüllt, schon hier mufs also das ganze Bestreben scheitern. Der Lehrer müfste also zunächst die lateinischen Kenntnisse der Schüler befestigen, er müfste sie z. B. eine Reihe ihnen unbekannter Vokabeln lernen lassen — und wo bleibt dann die Zeit für die eigentliche Aufgabe des französischen Unterrichts? — Wenn ferner bereits im Secundär-Unterricht schwächlichen Anfängern in der philologischen Beschäftigung zugemutet wird ein französisches Wort aus dem Lateinischen herzuleiten vermittelst einer gleichzeitigen Anwendung von 10 Lautveränderungs-Gesetzen, die ihn in einer grofsen Anzahl von Fällen aufserdem irreführen, so können die Resultate einer solchen ebenso anstrengenden wie erfolglosen Denkarbeit nur sein: Ermattung, schmerzliche Verzagtheit, Verwirrung. Wer einmal ernstliche sprachhistorische Studien getrieben, weifs, dafs in der Entwickelung einer Sprache sich zwar eine Reihe von allgemeinen Gesetzen geltend machen, dafs sie aber in tautend und abertausend Einzelfällen von so mannigfaltigen, entgegengesetzten, in ihrer Unbedeutendheit, Kleinlichkeit gar nicht erkennbaren Einflüssen bestimmt wird, dafs das sterbliche Auge auf einem grofsen Teile dieses Gebietes immer nur Regellosigkeit

und Willkür wahrnehmen wird. Der Sprachgeist spottet der Bemühungen der ihn nicht Begreifenden, welche ihn in seinem ganzen fessellosen Leben und Weben in ein Gebäude von pedantischem Regelwerk bannen möchten. Und diese schwere, unergründliche Wissenschaft will man in Brocken zerlegen, um daraus einen Kinderbrei zusammenzurühren?

Man kann das Unerhörte leider nicht schon dadurch aus der Welt schaffen, dafs man es unerhört findet. Deshalb sind wir ihm im Vorstehenden mit sachlichen Gründen auf den Leib gerückt. Worin aber hat dieses Unerhörte seinen Ursprung? Wie ist es zu erklären? Man kann sich wohl vorstellen, dafs ein junger Kandidat, sei es aus Wissensdünkel — wie er sich so leicht ausbildet bei jungen Leuten, welche den Fehler begehen auf der Universität ausschliefslich zu studieren — oder sei es aus harmloser Wissensfreude, einmal vor seinen Quintanern die Tiefen der Wissenschaft mit elektrischem Lichte in einer Weise beleuchtet, dafs sie vor lauter Helligkeit gar nichts zu sehen fähig sind. Er steht dann eben noch auf dem naïven wissenschaftlichen Standpunkte, auf dem ihm das auf der Universität Erworbene nicht als ein minimaler Teil der Wissenschaft sondern als der Hort und Inbegriff alles Wissens erscheint, und auf dem naïven pädagogischen Standpunkte, auf welchem er in einer an sich schönen Begeisterung vermeint allen, grofs und klein, mit vollen Händen von seinen inneren Schätzen spenden zu müssen. Im Laufe der Zeit aber wird er meist zu der Überzeugung gelangen, dafs auf eine noch zarte Sehkraft das elektrische Licht verwüstend wirkt, dafs für Kinderaugen ein gedämpftes Licht, welches ihnen die nächstliegenden Gegenstände in klaren Umrissen zeigt, das einzig zuträgliche ist, wenn sie anders ihre Frische und Munterkeit bewahren, wenn sie nicht einst trübe und verstört ins Leben schauen sollen. Hundert Erfahrungen und Erwägungen müssen ihn ja zu dieser Erkenntnis hindrängen. Vor allem die gänzliche Erfolglosigkeit dieser Beschäftigung, die bei den geistig robusteren Naturen höchstens lückenhafte Kenntnisse, diese aber auch nur auf Kosten der eigentlichen Unterrichts-Aufgabe erzielen kann. Die Rücksicht auf die gesundheitliche Entwickelung der Knaben, die, wenn die knapp bemessene Unterrichtszeit durch sprachhistorische Allotria vertrödelt wird, mit häuslichen Aufgaben überlastet werden müssen; die Rücksicht auf die berechtigten Ansprüche, welche die Kollegen an die Zeit und Kraft der Schüler zu stellen haben. Der Widerspruch mit den Forderungen der Abiturienten-Prüfungs-Ordnung, welche nicht Kenntnis der romanischen oder germanischen Sprach-Entwickelung sondern eine gewisse formale und praktische Leistungsfähigkeit: verlangt Forderungen, die gleich weit ab von sprachhistorischem Dilettantismus liegen und für sich allein die volle Kraftentfaltung der Lehrer und Schüler be-

anspruchen. Stimmen von Männern, welche durch ihre Thaten einen Beweis hervorragender, ja glänzender philologischer Begabung gegeben haben, wie Lücking, Storm, Al. Schmidt, welche die ausschliefsliche Tendenz des neusprachlichen Studiums und Unterrichtes auf die älteren Sprachphasen hin als einseitig verurteilen und für die Schule speziell verwerfen. Die naheliegende Erwägung, dafs, wenn sprachhistorische Beschäftigung überhaupt in Schulen berechtigt wäre, vor allen Dingen unsere deutsche Muttersprache nach ihrem Ursprunge hin verfolgt werden müfste, weil sie die einzige ist, bei welcher die Schüler festen Boden unter ihren Füfsen spüren. Die ebenso naheliegende, dafs mit demselben Rechte, mit dem der französische Philologe seinen Unterricht auf das Lateinische basiert, der englische ihn auf das Angelsächsische, der klassische auf das Sanskrit basieren könnte. Schliefslich konnte die oberste Unterrichts-Behörde nicht deutlicher ihre Auffassung über diese Art des Unterrichtes zu erkennen geben, als indem sie die einzige sprachhistorische Beschäftigung, die bisher gestattet war, die mit dem Mittelhochdeutschen, aus den höheren Schulen verbannte*).

Wenn nun trotz alledem und alledem eine solche Methode in der Lehrerwelt rückhaltlose Bekenner hat, so ist eine Charakteristik der pädagogischen Seite dieses Standpunktes überflüssig. Dagegen dürfen wir um so weniger verabsäumen uns die wissenschaftliche Seite desselben klar zu machen, als die Vertreter dieser Richtung gerade auf sie das gröfste Gewicht legen, als sie mit vornehmer Geringschätzung auf ältere Fachgenossen herabblicken, die ihrer Zeit nicht Gelegenheit hatten auf der Universität vorzugsweise altfranzösische und altenglische Vorlesungen zu hören; als sie mit wenig beneidenswerter Unbescheidenheit stellenweise geradezu aussprechen, dafs es vor dem letzten Jahrzehnt wirkliche neusprachliche Philologen an unseren höheren Schulen nicht gegeben habe. Der Verf. dieses Aufsatzes, der selbst, wenn auch nicht im Französischen, sprachhistorisch gearbeitet hat, ist weit davon entfernt den Wert sprachhistorischer Bildung an und für sich herabsetzen zu wollen. Aber er empfindet es als eine Ungebühr älteren Lehrern nach, wenn sie ihre pädagogischen Verdienste nur darum geschmälert sehen sollen, weil sie das Rolandslied und den Beowulf nicht schon auf der Universität interpretieren hörten, geschmälert vielleicht von Leuten, die man noch erst an ihren Früchten erkennen soll. Wie beschaffen ist denn der Gehalt dieses Wissensgebietes, das von gewissen neueren und neuesten Philologen über alles erhoben wird? Die sehr nützliche Erkenntnis der Entwickelung des Französischen aus dem Lateinischen hat sie zwei Semester eines vorwiegend gedächtnismäfsigen Studiums gekostet; ein älterer Gelehrter wird wahrscheinlich ge-

*) Circularverfügung vom 31. März 1882.

ringere Zeit brauchen, um sich auf die Höhe dieser Erkenntnis zu schwingen. Für ihren Geist haben sie durch dieses Studium sehr wenig gewonnen: totes Wissen, das erst dann lebendig wird, dann erst zur Bethätigung geistiger Kraft führt, wenn sie sich selbst auf den Weg machen und zu den Gesetzen, die man sie gelehrt, neue entdecken. Das eigentlich Geistesbildende der philologischen Studien liegt nicht in diesem Zweige derselben sondern in der Erkenntnis der geistigen Entwickelung eines Kulturvolkes, wie sie sich in seinen Schriftwerken offenbart, in der tief eindringenden, allseitigen Betrachtung und Würdigung seiner hervorragenden Litteraturprodukte, in der Erfassung der grammatischen Gesetze seiner Sprache und in dem damit zusammenhangenden Streben nach Beherrschung derselben. Das war schon immer, längst bevor die Morgenröte der sprachhistorischen Erleuchtung über unsere Schulen hereinbrach, die Lebensaufgabe derjenigen philologisch gebildeten Männer, die dem höheren Lehrerstande angehörten. Das ist sie noch, auch für diejenigen jüngeren Lehrer, die neben ihren sprachhistorischen Bestrebungen kein anderes Interesse zu kennen scheinen, und mufs es für alle Zeiten bleiben. Weifs Gott! eine gewaltig schwierige Aufgabe, und froh darf derjenige sein, der auch nur für eine Sprache sie annähernd löst. Welche Masse philologischer Arbeit ist von unseren Fachgenossen noch zu bewältigen, wenn sie die junge Anerkennung, welche die neueren Sprachen in unserem Schulorganismus geniefsen, zu demjenigen Ansehen emporheben wollen, welches die klassischen Sprachen mit ihrem gewaltigen wissenschaftlichen und pädagogischen Apparat geniefsen! Wieviel historische, litterarhistorische, ästhetische Studien sind noch zu machen, um die Interpretation der Klassiker auf das ihr gebührende Niveau zu bringen; wieviel eingehende grammatische Forschungen sind noch zu unternehmen, um die Gesetze der modernen Sprachstufen in derjenigen Klarheit und Festigkeit aufzustellen, die für ihre formale Verwertung erforderlich sind! Viel ist in den letzten zwanzig Jahren auf diesem Gebiete gethan; mehr ist zu thun. Den sprachhistorischen Arbeiten bleibt ihr absoluter wissenschaftlicher Wert; wenn wir aber ihre relative Bedeutung für den Unterricht im Vergleich zu den lexikalischen, litterarhistorischen, textkritischen, grammatischen Leistungen abschätzen wollen, so können wir nur sagen: sie ist gering. Mögen sich doch die sprachhistorisch Begeisterten einmal eine Shakspere-Ausgabe von Al. Schmidt, eine Molière-Ausgabe von Fritsche, das Werk über Molière von Mahrenholtz, die französische Grammatik von Lücking, die grofse Arbeit über englische Wortstellung von Verron näher ansehen und sich klar machen, wieviel philologische Arbeitskraft und Fähigkeit man auch aufserhalb ihres Spezialgebietes bethätigen kann! Ein Teil von diesen Philologen hat auf der Universität sicher weder angelsächsische noch alt-

fränkische Kollegien gehört, und der grofse Diez konnte die Gesetze der romanischen Sprachentwickelung alle entdecken, obgleich oder weil er keine Kollegien darüber gehört hatte.

Nach all diesen Erwägungen wagen wir nicht die einseitige Betonung eines philologischen Teilgebietes, der Sprachgeschichte, für den Schulunterricht als eine höhere Stufe der Wissenschaftlichkeit anzuerkennen; dagegen fürchten wir uns nicht sie als wissenschaftliche Beschränktheit zu kennzeichnen.

Ist die systematische Basierung des französischen Unterrichts auf das Lateinische — ihren Erfolgen nach ein Sport, in ihrer Ausübung eine schwere pädagogische Sünde — für die Schule durchaus von der Hand zu weisen, so ist damit selbstverständlich nicht die Forderung ausgesprochen, dafs das Lateinische überhaupt keine Berücksichtigung in den französischen Stunden finden solle. Das hiefse das Kind mit dem Bade ausschütten. Im Gegenteil: eine solche Berücksichtigung ist nicht nur möglich und nützlich sondern in vielen Fällen notwendig, sogar für lateinlose Realschulen. Ich wüfste wenigstens nicht, wie ein Lehrer seinen Schülern die auffallenden Anomalieen von aller begreiflich machen könnte, ohne dafs er ihnen sagte, dafs seine Formen aus drei verschiedenen lateinischen Verben gebildet sind; oder wie er für die launenhafte Aussprache des s in gésir eine annähernde Erklärung in anderer Weise geben könnte, als indem er sie auf das lateinische iacere zurückführte; oder wie er ihnen den Gebrauch von chez besser beibringen könnte, als indem er ihnen auf etymologischem Wege zeigt, dafs chez eigentlich „im Hause von“, dann in erweiterter und übertragener Bedeutung „im Lande von, in den Schriften von“ heifst. Andererseits aber ist äufserste Vorsicht in der Anstellung sprachhistorischer Betrachtungen zu beobachten, und für das Mafs ihrer Zulässigkeit sind bestimmte Normen aufzustellen.

Für die alleruntersten Stufen sind sie wohl ganz auszuschliefsen. Hier tritt dem Schüler der Lernstoff noch als ein so absolut Neues entgegen, dafs er für Vergleichungen zwischen zwei Sprachen nicht nur kein Interesse übrig behält sondern daraus nur Unsicherheit des Könnens, Verwirrung schöpfen würde. Von einer durchgängigen Herleitung der Formen von avoir und être aus habere und esse mufs selbstverständlich Abstand genommen werden. Aber selbst auf naheliegende Ähnlichkeiten aufmerksam zu machen scheint mir gefährlich. Wenn man z. B. dem Quintaner sagt: „je fus ich war“ kommt vom lateinischen „fui ich bin gewesen“, so legt man damit den Grund zu folgenden Verwechselungen: er übersetzt ins Französische „ich bin gewesen je fus oder fui“, ins Lateinische „ich war fui oder fus, ich bin gewesen fus, ja vielleicht gar je fui.“ Diesen Unzuträglichkeiten gegenüber kann der geringe wissenschaftliche Wert,

welchen eine solche Enthüllung für den Quintaner hat, garnicht ins Gewicht fallen.

Ist es also geraten auf den untersten Stufen so zu thun, als ob das Französische zum Lateinischen in gar keinen verwandtschaftlichen Beziehungen stünde, so mufs das Verhalten des Lehrers notwendig ein anderes werden auf denjenigen Stufen, wo der Schüler selbst den Zusammenhang der beiden Sprachen nicht blofs ahnt sondern offenbar erkennt. Wie sollte es denn einem Tertianer verborgen bleiben können, dafs frz. automne vom lat. auctumnus herkommt und dafs das engl. autumn entweder von diesem oder von jenem abzuleiten ist? Wenn hier nicht eine Bekräftigung der eigenen Entdeckungen des Schülers von seiten des Lehrers erfolgte, so müfste ein solcher Unterricht auf jenen — um nicht mehr zu sagen — einen äufserst befremdlichen Eindruck machen. Hier mufs auch offenbar wenigstens eine oberflächliche historische Erklärung dieses Zusammenhanges gegeben werden. Aber solche Vergleichungen dürfen immer nur gelegentlich und gewifs nicht an der Hand detaillierter Lautveränderungs-Gesetze vorgenommen werden, wenn man nicht wieder in den Fehler der Zeitverschwendung und der Ablenkung vom eigentlichen Unterrichtsziele verfallen will.

Eine irgendwie eingehendere Behandlung der Entwickelung der französischen Sprache kann überhaupt nur für die obersten Klassen in Frage kommen; eine systematische auch hier nicht, ohne wesentlichere Unterrichtsaufgaben schwer zu vernachlässigen. Wer nun über die sehr interessante Frage, in welcher Ausdehnung oder, genauer ausgedrückt, unter Berücksichtigung welcher speziellen Punkte hier die Sprachgeschichte in den französischen Unterricht hineinzuziehen ist, ein verläfsliches Urteil fällen wollte, müfste sich auf eigene praktische Versuche in der Prima eines Gymnasiums oder Realgymnasiums berufen können. Ich darf daher nicht unterlassen darauf hinzuweisen, dafs die folgenden Ausführungen, sofern sie selbständig sind, nur auf eine theoretische Bedeutung Anspruch erheben.

Eine der gewichtigsten Autoritäten auf dem Gebiete der Unterrichtslehre, Schrader, stellt die Forderung auf, dafs in der Gymnasialprima „an einigen gut gewählten Beispielen und Wortfamilien auf die geschichtliche Entwickelung und den Zusammenhang [des Französischen] mit dem Lateinischen hingewiesen“ und u. a. erklärt werde, „wie und woraus der Artikel entstanden, wie aus demselben lateinischen Stamme verschiedene Sprossen emporgewachsen sind, dafs namentlich in den Formwörtern, Konjunktionen und Zeitpartikeln eine lateinische Wurzel und zwar in verschiedenen Formen (or, lors, alors, desormais, dorénavant) dieselbe enthalten sei.“*)

---

*) Erziehungs- und Unterrichtslehre (Berlin 1868) pag. 484. —

Wenn in dem alle Unterrichtszweige umfassenden Werke Schraders nur die allgemeine Aufgabe aufgestellt werden konnte, so hat Gymnasialdirektor Legerlotz es sich angelegen sein lassen die einzelnen für sprachhistorische Betrachtung geeigneten Gebiete zusammenzustellen.*) In der 2. sächsischen Direktoren-Konferenz (1877) stellte er die Forderung auf, „das Gymnasium könne und solle den Schüler inbezug auf das Französische als keltisch-romanisch-germanisches Mischidiomin einigen wesentlichen Punkten orientieren.“ „Es wäre geradezu unnatürlich,“ so läfst er sich weiter vernehmen in dem Programm des Gymnasiums zu Salzwedel (1878), „und widerspräche aller sonstigen didaktisch-pädagogischen Theorie und Praxis, dieses Verhältnis bei der Betreibung des Französischen auf unseren Gymnasien absichtlich ignorieren zu wollen. Was man gegen diese vergleichende Methode vorgebracht hat, trifft gar nicht sie selber sondern die Mafs- und Taktlosigkeit ihrer Anwendung. Natürlich darf auch hier die Reflexion der Stoffaneignung nicht vorausgehen, und ebenso wenig kann und darf von einer durchgehenden, systematischen Zurückführung des Französischen auf das Latein die Rede sein. Eine solche wäre ja auch bei der geringen Stundenzahl für das Französische und bei der Unkenntnis des Altfranzösischen und des volksmäfsigen Latein gar nicht ausführbar und beruhte überdies auf einer Verwechselung von Sprachunterricht mit Sprachwissenschaft, von Gymnasium mit Universität.**) Aber orientieren kann und soll das Gymnasium auch hier. . . . . Insbesondere würden etwa folgende Punkte zur Sprache kommen müssen: 1) ungefähres Mischungsverhältnis im französischen Sprachschatz — 2) Beziehung zur lingua rustica der alten Römer — 3) a. Verlust und lautliche Umbildung überkommenen Sprachgutes; b. historische Orthographie im Unterschiede von der phonetischen; c. französische Accente in ihrer Verschiedenheit von den griechischen; d. französische Wortbetonung — 4. a) Änderung, Adelung und Vergröberung von Begriffen; b. Verblassung des Etymons; c. Vorliebe für Deminutivformen — 5) fast gänzlicher Verlust des Neutrums — 6) Verarmung an Formen, Ersatz derselben durch Wortstellung und durch Umschreibung mit Hilfe von Formwörtern 7) Begriff der Formwörter der inneren und äufseren Sprachform, des synthetischen und analytischen Sprachtypus —

*) In dem vortrefflichen Aufsatz von Baumgarten „Französische Sprache“ (Schmids Encyklopädie Bd. 2. 1860) finden wir ganz ähnliche Forderungen ausgesprochen; nur scheint mir der Verf. in der praktischen Ausgestaltung derselben eine zu hohe Idee von dem philologischen Interesse der Schüler selbst höherer Klassen an den Tag zu legen.

**) Diese Worte zeigen deutlich, wie geringe Veranlassung der Verf. des oben besprochenen Programms hat Legerlotz als Gesinnungsgenossen zu citieren. Der letztere verwirft durchaus das, was jener anstrebt.

8) die französische Versbildung im Unterschiede von der antiken und deutschen; Eigentümlichkeiten des französischen Reimes und seine Übereinstimmung mit dem altdeutschen Reime".*) Diese Punkte sollen im Laufe des achtjährigen Kursus je nach den Kenntnissen und der Fassungskraft der einzelnen Stufen behandelt werden, und Legerlotz ist der Meinung, dafs „es, in einen einzigen Zeitraum zusammengedrängt, noch kein Dutzend Stunden in Anspruch nehmen würde."

Diesen Forderungen gegenüber entschied sich die Konferenz nur für eine gelegentliche Behandlung der sprachhistorischen Seite; das Lateinische sollte nur herangezogen werden, wo es sich von selbst biete und das Verständnis des Französischen wesentlich fördere.

Hinsichtlich der unteren und mittleren Klassen möchten wir uns der Anschauung der Versammlung unbedingt anschliefsen, nur mit der einen Einschränkung, dafs eine kurze Darstellung der Entstehung und Zusammensetzung der französischen und englischen Sprache schon auf der Sekunda der Gymnasien und Realgymnasien zu geben ist, da hier ein bedeutender Bruchteil der Schüler die Schule verläfst, die ohne die betreffende Kenntnis eine auffallende Lücke in ihrer allgemeinen Bildung mitnehmen würden. Dagegen glauben wir, dafs die Mehrzahl der Legerlotzschen Forderungen sehr wohl in der Prima erfüllt werden könnten. Einige [2) 3a) 4] scheinen uns selbst für diese Stufe zu hoch gegriffen zu sein; auf die Schwankungen im Bestande des Sprachgutes, auf die Bedeutungswandelungen kann wohl gelegentlich hingewiesen, niemals aber näher eingegangen werden, da diese Gebiete der reinen Sprachforschung angehören. Eine elementare Behandlung der französischen Metrik mufs offenbar da eintreten, wo die Schüler das erste französische Drama in Versen in die Hand bekommen. Die übrigen Punkte dürften, da sie immerhin aufserhalb des vorgeschriebenen Pensums liegen, vielleicht am besten im Zusammenhange in der Zeit nach der Abiturienten-Prüfung ihre Erledigung finden.

Dafs die sprachhistorischen Schwärmer den französischen Unterricht mit ihren Bestrebungen nicht fördern können, haben wir erkannt; es bleibt nun noch übrig zu zeigen, dafs sie die französische Sprache in ihrem didaktischen Werte unterschätzen und denselben in den Augen der Realschulgegner herabsetzen.

Wenn es neuere Philologen gibt, welche den heutigen französischen Unterricht für unfähig halten eine höhere Geistesbildung mitzuteilen und ihn erst dann auf der Höhe seiner Aufgabe erblicken wollen, nachdem die vergleichende Sprachgeschichte hin-

*) Dieser letztere Punkt mufs jetzt selbstverständlich wegfallen, seitdem Altdeutsch auf unseren Schulen nicht mehr getrieben wird.

eingezogen ist, so erkennen sie damit die wissenschaftliche Inferiorität des Französischen unverhohlen an gegenüber den klassischen Sprachen, die einer solchen Stütze nie bedurft haben. Denn nach ihnen liegt ja der logische Bildungswert nicht in der französischen Sprache selbst, die dann wohl nur ihrer politischen und litterarischen Bedeutung wegen getrieben wird; er ist nicht zu finden auf dem Wege, den wir nach dem Ziele des einfachen, neufranzösischen **Sprachwissens** durchzumachen haben, sondern in dem neuen Wissensgebiete, das man an sie heranschieben, mit ihr äufserlich verbinden kann, in der romanischen **Sprachwissenschaft**. Es ist somit klar, dafs sie mit demselben Schritte, den sie zur Hebung des französischen Unterrichts zu thun vermeinen, den französischen Unterricht als solchen d. h. den Unterricht in der neufranzösischen Sprache aufgeben. Ihre Antschauungen müssen sie notwendig dahin führen den eigentlichen Gegenstand des Unterrichtes zu vernachlässigen und an seiner Stelle etwas aufser ihm Liegendes zu bevorzugen, das ihnen als ein vortreffliches Bildungsmittel des jugendlichen Geistes erscheint, es aber in Wirklichkeit nie und nimmer sein kann. Welche unbegreifliche, verhängnisvolle Verirrung! Sollte man nicht zu der Meinung gelangen, die Herren handelten nach ihrer Bequemlichkeit, indem sie ein Wissen, das sie in wenigen Semestern erlangt haben, als besonders bedeutsam in den Vordergrund stellen und ein anderes, das Jahrzehnte strenger Arbeit erfordert, mit Geringschätzung behandeln?

Hierin liegt eine wirkliche Gefahr für den französischen Unterricht; um den wissenschaftlichen Charakter desselben vor dem Sinken zu bewahren, ist es Pflicht gegen die sprachhistorischen Bestrebungen einseitig gebildeter Philologen Front zu machen, wie es Asher in seinem energischen Mahnrufe gethan hat. Die Bedeutung dieser Schrift haben wir nicht darin erblicken können, dafs sie einige auffallend leichtsinnige Arbeiten in ihrer Blöfse hingestellt hat — der Herr Verf. ist gewifs mit uns der Überzeugung, dafs vier Studienjahre (und wären sie nur mit neusprachlichen Kollegien ausgefüllt, und hätten wir Seminarien in Paris und London), nicht genügen können, um eine Sprache zu meistern; er weifs, dafs wir alle, ob alte oder neuere Philologen, in unserm Sprachwissen von der Pike auf dienen müssen und dafs somit ein Lehrer, der etwa als Doktorand auf einer relativ niedrigen Stufe der Sprachkenntnis stand, nach Jahren voraussichtlich auf einer höheren stehen wird. Das war nur die leider auch notwendige demonstratio ad oculos; die Hauptsache war, dafs er auf die Gefahr eines so einseitigen Sprache-Betriebes zuerst aufmerksam machte und der sprachhistorischen Bildung im Leben des Lehrers und der Schule die ihr gebührende Stellung zuwies, welche immer nur eine untergeordnete sein kann.

Wir glauben dieselbe Auffassung auch aus der Circular-Verfügung vom 31. März als die Ansicht der obersten Unterrichtsbehörde herauslesen zu dürfen. Sie überweist dem Französischen die Aufgabe sprachlich formaler Bildung an den lateinlosen Realschulen, die ihren Unterricht unmöglich auf das Lateinische gründen können, und erkennt sie als Lehranstalten allgemeiner Bildung neben den Gymnasien und Realgymnasien an. Wir glauben sogar in der Warnung des Circulars vor zu weit gehendem wissenschaftlichem Spezialisieren, vor Häufung von Schwierigkeiten, welche die Zuversicht des Arbeitens ausschliefse und eine Freudigkeit des Gelingens nicht aufkommen lasse, die sprachhistorischen Bestrebungen mit getroffen zu finden.

So werden wir denn auch ferner, wie es von alters her üblich war, die formal bildenden Elemente einer Sprache in ihr und nicht aufser ihr zu suchen haben und uns in dieser Hinsicht dem Französischen gegenüber durchaus nicht in Verlegenheit befinden. Denn das Französische enthält nicht minder reiche formale Schätze in sich als das Lateinische. Sie konnten nur bisher nicht alle gehoben werden, einerseits weil die Methodik des französischen Unterrichtes zu einem Abschlufs in ihrer Entwickelung noch nicht gelangt ist, andererseits weil weit verbreitete unbrauchbare Lehrmittel es gradezu verhinderten. Als den ersten unabweislichen Schritt nach diesem Ziele hin müssen wir daher die Verbannung der Plötzschen Lehrbücher aus den höheren Knabenschulen bezeichnen. Seit vielen Jahren werden dieselben in Zeitschriften und Versammlungen von Fachmännern als ganz ungeeignet für wissenschaftlichen Unterricht mit grofser Übereinstimmung verurteilt: dennoch schrickt man immer wieder vor der Entscheidung der Frage zurück: Welche Grammatik soll man an ihre Stelle setzen? Worin aber liegt die Schwierigkeit dieser Entscheidung, wenn wir mindestens ein halbes Dutzend Grammatiken haben, die tüchtige wissenschaftliche Leistungen und für Schulzwecke berechnet sind? Unter ihnen wähle man; man entscheide sich also für Benecke, Schmitz, Brunnemann, Steinbart, Gerlach oder Lücking*) etc. Auch diese genügen zwar nicht allen Ansprüchen, die man an eine gute Schulgrammatik stellen kann, sei es nach dem Mafse dessen, was die einzelnen auf den verschiedenen Gebieten geben, sei es auch nach dem methodischen Gange, dem sie folgen. Aber man hat doch wenigstens eine Methode vor sich, eine streng durchdachte, gewissenhaft ausgeführte Arbeit, die wiederum Denken und wissenschaftlichen Ernst erweckt. Von diesen unbedingten Erfordernissen einer Grammatik für höhere Schulen ist dagegen im Plötz so wenig zu finden, dafs für den

*) Es mögen hier auch einige weitere Grammatiken in Frage kommen, die mir nicht bekannt genug sind, um sie aufführen zu können.

gewissenhaften Lehrer der Unterricht nach diesem Lehrbuche vielmehr ein dauernder Kampf gegen die Unwissenschaftlichkeit desselben werden mufs. Dafs durch ein solches Verhältnis des Lehrers zum Lehrbuche die Würde des Unterrichtes leiden, seine Erfolge geschmälert werden müssen, ist zweifellos.

Wenn ich die Mängel der guten französischen Grammatiken, welche die formale Schulung erschweren, bezeichnen soll, so möchte ich auf den methodischen Gang, die Gruppierung des Stoffes geringeres Gewicht legen, da jener niemals ein ganz einheitlicher werden sondern immer die Individualität des Verfassers zur Geltung bringen wird. Den Hauptmangel finde ich einerseits in einem Zuviel andrerseits in einem Zuwenig des von ihnen Gebotenen.

Das Zuviel entsteht dadurch, dafs die Verfasser ihre Spezialforschungen auf gewissen grammatischen Gebieten zu unverkürzt in ihre Grammatiken hinübernehmen, während sie den Schülern nur das Nötigste, Beste, den Extrakt aus ihnen in soliden, knappen, logisch scharfen Regeln geben sollten. Das Zuwenig, der gröfsere Übelstand, ist den Verfassern im allgemeinen nicht zur Last zu legen, denn kein einzelner ist fähig auf sämtlichen Gebieten der Grammatik Spezialstudien aufzustellen, und die vollkommenste Herrschaft über eine Sprache befähigt an und für sich niemanden, in ihren Erscheinungen die einfachsten allgemeinsten Gesetze herauszufinden. Dazu sind eben philologische Spezialuntersuchungen nötig, und damit haben wir unseres Erachtens den wundesten Punkt in der modernen Philologie und speziell im neusprachlichen Unterricht berührt. Sehen wir die Encyklopädie von Schmitz durch, so finden wir die Branche der Text-Ausgaben reich, die der Lehrbücher überreich vertreten. Wie aber ist es mit der Grundlage bestellt, auf der die letzteren sich aufbauen sollen, mit jenen Forschungen über grofse und kleine grammatische Fragen, wie sie die klassische Philologie in zahlloser Masse aufzuweisen hat? — Sie sollen zum gröfsten Teile noch geschrieben werden. — Wohl mag es zum Lächeln reizen, wenn wir von klassischen Philologen den Gebrauch eines Partikelchens bei einem einzelnen Schriftsteller in voluminöser Weise behandelt sehen, und es ist auch wohl eine gewisse kleinliche Pedanterie erforderlich, um solche Arbeiten herstellen zu können. Nichtsdestoweniger aber dürfen wir nicht verkennen, dafs damit immer ein winziges Steinchen zum Bau jenes imposanten Gebäudes geliefert worden ist, das wir die lateinische und griechische Grammatik nennen. Nur durch Arbeiten dieser Gattung, wenn auch nicht immer in dem Grade umfanglos, konnte man zu der klaren Erkenntnis, zu der durchsichtigen Zusammenfügung der Sprachgesetze gelangen, vermittelst deren das Gymnasium die formale Bildung seiner Zöglinge erreicht. Dafs die junge Wissenschaft der modernen Philologie nach dieser Seite hin noch vor ihrer

älteren Schwester zurücksteht, kann ihr sicher nicht zum Vorwurf gereichen — wie könnte es anders sein! Aber wichtig ist es sich diese Sachlage klar und ohne Beschönigung vorzustellen und einzusehen, dafs wir die gewaltige Arbeitsmasse, die hier noch vor uns liegt, nicht vermeiden, nicht umgehen können, wenn wir dem neusprachlichen Unterricht diejenige geistesbildende Kraft mitteilen wollen, deren sich der altsprachliche rühmt. Und darum ist es im Interesse der Schule bedauerlich, eine Anzahl junger Kräfte sich auf einem philologischen Teilgebiete festsetzen und einschränken zu sehen, das für den Schulunterricht nur von untergeordneter Bedeutung ist. Denn das Ziel des Sprachunterrichtes in Schulen kann nur **Sprachwissen** sein, erreicht auf dem Wege formaler Geistesbildung, und **nicht** Sprachwissenschaft.

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

A. Litteratur zur Pädagogik und zur Realschulfrage.

Schlegel, Victor: *Über die gegenwärtige Krisis im höheren Schulwesen Deutschlands.* Waren 1883. Selbstverlag. 24 S.

Der Herr Verfasser hat in seiner Eigenschaft als Oberlehrer des Gymnasiums zu Waren und als offizieller Festredner am Geburtstage des Grofsherzogs von Mecklenburg-Schwerin eine Rede gehalten, die uns nun hier im Drucke vorliegt: ob er aber nicht besser gethan hätte wenigstens die Schüler nicht schon in den Kampf der religiösen, politischen und pädagogischen Parteien zu ziehn, ist eine Frage, die er sich selber beantworten mag. Der ganze Vortrag enthält nämlich nichts anderes als eine geharnischte Philippika gegen die Realschulen und ihre Ansprüche, und da die Auffassung des Autors doch in mancher Hinsicht neue Punkte bietet, so dürfte es sich der Mühe lohnen seinem Gedankengange zu folgen. Es ist in kurzer Zusammenfassung dieser:

Durch die neue preufs. Unterrichtsordnung sind die Realschulen*) den Gymnasien offiziell gleichgestellt [ist bekanntlich ein Irrtum], „und der im Gebiete der Schule errungene Sieg wird nicht verfehlen die Realpartei in dem bereits begonnenen Ansturm gegen das Bollwerk der Universitäten zu stärken" [nicht recht verständlich]. „Es wird sich in letzter Instanz darum handeln, ob die Realschulen in ihre ursprüngliche Stellung als vorbereitende Fachschulen für gewerbliche und technische Berufsarten

*) Es ist vielleicht nicht Zufall, dafs der Herr Verfasser sich des Wortes „Realgymnasium" an keiner Stelle bedient.

zurückgedrängt oder die Gymnasien zu Vorbereitungsschulen für künftige Theologen degradiert [!] werden sollen, um vielleicht mit diesen selbst auf den Sterbeetat gesetzt zu werden.“ Der Verfasser macht also aus seiner Gesinnung kein Hehl. Aber womit will er die wirklich grandiose Übertreibung der letzten Worte rechtfertigen? Weil einmal irgend ein rheinischer Bürgermeister die Realschulbildung als die „allein mafsgebende Bildung der Zukunft“ bezeichnet hat! Also eine Übertreibung für die andere!

Der Verfasser stellt (uud dies mit vollem Recht) als den zweiten Punkt der Krisis die leidige Thatsache hin, dafs „die Mehrzahl der Schüler mit den unbrauchbaren Anfangsstücken der höheren Bildung in das Leben hinaustritt“ und „sich im Bewufstsein dieser Bruchstücke der ehrlichen Arbeit eines untergeordneten Berufes schämt“. Mit recht weist er darauf hin, dafs die Schule den materiellen und geistigen Ansprüchen immer mehr entgegenkommt und dennoch mit Vorwürfen überhäuft wird, und mit gutem Fug sucht er den Hauptgrund der geringen Leistungen in der durch die unglückseligen „Berechtigungen“ herbeigeführten Überfüllung der Schulen mit unbrauchbaren Elementen. Ob die Gründe, die der offenbar politisch konservative Verfasser für die Thatsache der Überfüllung angibt, von jedem Leser der Broschüre geteilt werden, ist natürlich eine andere Frage. „Diese Last“ [der unbrauchbaren Schüler nämlich] „von den Gymnasien abzuwälzen bezweckten die Realschulen.“ So? Die humanistischen Kollegen sind freilich mit dem menschenfreundlichen Rate rasch bei der Hand, der über die Dummheit seines Herren Sohnes entsetzte Vater möge denselben aufs Realgymnasium schicken; jawohl, die Realschule als Dressuranstalt für Schwachköpfe! Was hier der Herr Verfasser in aller Unschuld ausplaudert, ist bei nur allzuvielen seiner Herrn Kollegen Prinzip. Prinzip ist es bei allzuvielen, die Realschulen als höhere Elementarschulen und ihre Realkollegen als eine Art von „gehobenen Elementar- oder Mittelschullehrern“ zu behandeln. Dem Referenten begegnete es einmal, als er von der Kgl. Bibliothek einen altnordischen Text entlehnte, dafs ihn ein alter Universitätsprofessor fragte: „Können denn Realschullehrer auch Altnordisch?“ Der gute Mann sah uns also nicht „für voll“ an. Und diese Herren geben hiernach ihr Fakultätsgutachten über Schulen ab, von denen sie so viel verstehen, wie d. R. von der Sprache der Hottentotten.

Was d. V. über den zweiten Grund für den Niedergang der schulmäfsigen Gesamtleistungen angibt (die zunehmende Vergnügungssucht und Grofsmannssucht der Schüler) ist zumteil sehr richtig, aber etwas übertrieben. Das hierzulande geltende Prinzip den Primaner dem Sextaner gleichzustellen und die Opposition des erwachsenen Schülers durch allzuweitgehende Verbote zu provozieren trägt einen guten Teil der Schuld.

Was d. V. bis hieher gegen die Realgymnasien und ihre Gleichberechtigung mit dem humanistischen Gymnasium angeführt hatte, war wenig neu; neu und originell wird es jetzt, und seine Worte klingen namentlich im Munde eines Mathematikers ungewöhnlich. Indem er auf das bevorstehende Lutherjubiläum hinweist und sich als einen unbedingten Feind der katholischen Kirche zu erkennen gibt, bemüht er sich den Hörern und Lesern auseinanderzusetzen, dafs die einzige Hoffnung des deutschen Nationalismus und des Protestantismus gegen die „unheimliche“ katholische Kirche auf der

ausschliefslichen Bevorrechtung des humanistischen Gymnasiums und auf der ausschliefslichen Durchdringung der Nation mit dem Geiste des klassischen Humanismus beruhe. „Den beiden alten Sprachen und der Mathematik wohnt eine durch nichts anderes zu ersetzende Bildungskraft inne.“ Der „Humanismus ist das wirksamste Gegengewicht gegen die atomistische Strömung unserer Zeit“; von den Naturwissenschaften und den neueren Sprachen will der Verfasser wenig oder garnichts wissen, und von einer wissenschaftlichen Vertiefung des deutschen Fachs schweigt er völlig. Das Römertum mit seiner brutalen Aussaugungspolitik, das Griechentum mit seiner Zerfahrenheit, beide mit der frivolen Entartung ihrer Religion — sie sollen dem deutschen Schüler „geistige Disziplin“ und protestantische Gläubigkeit geben! Wo sind denn unsere Darwinianer, Atomisten, Materialisten und Atheisten grofs geworden? Etwa auf Realschulen? So ist denn nach dem Verfasser die einzige Rettung vor dem Katholizismus, der einzige Sieg in dem geliebten „Kulturkampf“ und die einzige Möglichkeit „die soziale Frage“ im konservativen Sinne beizulegen im Gymnasium und im Humanismus zu suchen! Ja, nicht wahr, von den Römern mufs man lernen, wie man die modernen „Fabriksklaven“ menschlich und christlich zu behandeln hat! Wie wäre es, wenn man sich den alten Cato, das Urbild des Römertums, zum Muster nähme für unsere modernen Fabrikanten und Grofsindustriellen? „Und diese Errungenschaften des Humanismus, welche unser Zeitalter als kostbares Vermächtnis empfangen hat, will es nun gedankenloserweise gefährden durch Herabsetzung und Beiseiteschiebung derjenigen Bildungsgrundlage, welche in jeder neuen Generation wirksam sein mufs, wie sie es bisher gewesen, damit der Grundsatz Liebe deinen Nächsten wie Dich selbst auch zwischen Hoch und Niedrig, Reich und Arm seine segnende Kraft bethätigen könne!“ Oder umgekehrt: wer uns dem Katholizismus, der Pariser Commune, dem Feniertume und dem russischen Nihilismus ausliefern will, helfe zur Gleichstellung der realen mit den humanistischen Gymnasien! Wenn so ein „Mitglied der Société Mathématique de France“ spricht, wie mag nun erst ein Stockphilologe vom alten Schlage reden?

Von Herzen gerne erkennen wir übrigens an, dafs der Verfasser seine Ansichten in würdiger Weise vorträgt und sich durchaus fernhält von jenem Tone roher Polemik, der in den Reihen der „humanen“ Humanisten gegenüber der „Realpartei“ nur allzuoft angeschlagen wird. Mit Gegnern seiner Art ist der Streit möglich, ja erwünscht und schliefslich doch auch für beide Teile fruchtbringend.

Berlin. L. Freytag.

B. Anderweitige Schriften.

a) Französisch.

1. Koldewey, Fr.: *Synonymik für Schulen.* 2. Aufl. Wolfenbüttel, 1881. Julius Zwissler. IV und 184 S. 8⁰.
2. Kloepper, Kl.: *Französische Synonymik für höhere Schulen und Studierende.* Leipzig 1881. C. A. Koch (J. Sengbusch). X und 198 S. 8⁰.

Die im C.-O. IX, S. 491 von mir besprochene „Kurzgefafste französische Synonymik“ von Koldewey ist in zweiter, umgearbeiteter und bedeutend vermehrter Auflage erschienen. Die früher gemachten Ausstellungen sind er-

ledigt. Die synonymischen Gruppen, deren Zahl von 230 auf 540 angewachsen ist, sind nunmehr in der alphabetischen Folge der deutschen Wörter aufgeführt. Die Brauchbarkeit des Buches ist durch diese Verbesserungen noch erhöht. Bei erneuter Durchsicht habe ich gefunden, dafs N. 23 „Apotheke“ recht gut wegfallen kann, zumal d. Verf. selbst sagt: „apothécaire ist veraltet; man sagt jetzt nur pharmacien;“ ebenso N. 330 provençal und provincial, die weder im Deutschen noch im Französischen als synonym gelten können. — An Reichhaltigkeit wird das Buch noch durch das Werk von Kloepper übertroffen, das auch in alphabetischer Anordnung diejenigen Wörter zusammenstellt, welche im Deutschen durch denselben Ausdruck übersetzt werden können, also nach deutscher Auffassung eine Verwechselung zulassen. Wir finden hier 771 Gruppen, darunter manche, die man dort ungern vermissen wird, z. B. „Art“ manière, façon, sorte, espèce, genre; „Kleid“ habit, robe, habillement, vêtement; „Lärm“ bruit, train, vacarme, tintamarre, tapage, fracas, tumulte, alarme; „Zug“ trait, train, cortège, procession, wozu noch hätte expédition gesetzt werden können. Aufserdem sind hier die einzelnen Artikel zumteil ausführlicher als dort; so wird für „ausgezeichnet“ neben insigne, signalé noch distingué, excellent, für „ländlich“ neben rustique, rural noch champêtre, für „Stimme“ neben voix, vote noch suffrage, cri angegeben; auf „kräftig“ kommen dort 6, hier 21 Zeilen. Die Beispiele sind meist aus Littré entnommen. Unter viele Gruppen sind noch einzelne einschlägige Redensarten gesetzt, die allerdings eigentlich zur Synonymik nicht gehören. So finden sich unter N. 241 „Feuersbrunst“ die Ausdrücke: „In Brand stecken, incendier; fig. in Aufruhr bringen. — Anzünden, embraser; auch fig. entzünden. — Feuer anlegen, mettre le feu (à une maison). — Feuer anmachen (einheizen), faire du feu. — Das Feuer aufschüren, attiser le feu. — Feuer geben, faire feu, — Das Feuer der Jugend, der Leidenschaften, le feu de la jeunesse, des passions.“ Man darf diese Zugaben im Hinblick auf den Zweck des Buches, das die Schüler hauptsächlich bei der Anfertigung von Exerzitien und freien Arbeiten unterstützen will, ebenso willkommen heifsen als den Anhang, der I. Redewendungen zur Anknüpfung und Überleitung in Aufsätzen, II. Redensarten zur Einschiebung in Aufsätzen bringt.

Dessau. G. Strien.

b) Englisch.

1. Boyle, R., u. Brehme, A., *Lehrbuch der englischen Sprache.* I. Teil. Laut- und Wortlehre. St. Petersburg 1881 (Oskar Kranz) und Leipzig (F. Steinacker).

Die in der Vorrede zu diesem kurz gefafsten Büchlein (144 Seiten) ausgesprochene Ansicht, es gäbe noch kein Buch, welches den Bedürfnissen der Schule entspricht, soll durch die Thatsache begründet werden, dafs immer noch eine grofse Anzahl von neuen Lehrbüchern erscheint. Recht lobenswert ist das Bestreben beider Verfasser dem Schüler durch eine eigene Methode die Möglichkeit an die Hand zu geben sich eine gute Aussprache anzueignen. Vergleichen wir indes z. B. Sonnenburgs Methode mit der hier aufgestellten, so treten uns folgende Mängel entgegen:

Der Schüler soll sich auf eine geraume Zeit mit nichts als der Aus-

sprache der Vokale und Konsonanten befassen, ohne dafs er in die so einfache Wortlehre eingeführt werde. Sonnenburg verbindet in geschickter Weise die letztere mit der Lautlehre, und der Schüler kann sich in kurzer Zeit nebst den Hauptregeln der Aussprache die wichtigsten Wortformen bleibend aneignen. Der Schüler langweilt sich, soll er blofse Wörter auswendig lernen oder lesen, ohne deren Sinn zu kennen. Die Aussprache in dem vorliegenden Buche ist weder übersichtlich noch gründlich gegeben, z. B. die des so wichtigen Vokals a, welche der Schüler durch Aneignung der sechsten und siebenten Lektion der Sonnenburgschen Grammatik gründlich und spielend erlernt. Die Aussprache des i vor den Konsonanten ld, nd, gh, ght, gn ist ganz aufser Acht gelassen. — Die Accentlehre, der wichtigste Teil der englischen Grammatik, ist auf nur zwei Seiten beschränkt!

Der zweite Teil, die Formenlehre, bietet die Regeln ziemlich klar und auch übersichtlich dar, obschon nicht gründlich genug. Über die Verdoppelung der Endkonsonanten gewisser Verben (wie put, putting, prefer, preferring, travel, travelling) ist nicht ein Wort gesagt. Die zusammengesetzten Zeiten der Hilfsverben may, can, shall, must, will fehlen ebenfalls. — Die von den Verfassern gegebene Regel über die Auslassung des Pronomens in Verbindung mit Verben, die im Deutschen reflexiv sind, halten sie für neu und vortrefflich: 3 (S. 60) heifst es „wo die Handlung selbstverständlich rückzielend oder nur rückbezüglich sein kann, wird das reflexive Pronomen ausgelassen, z. B. I behave, ich betrage mich.“ Wie soll aber diese Regel Anwendung auf Zeitwörter finden, wie to retire, sich zurückziehen, to happen, sich ereignen u. s. w.?

Die unregelmäfsigen Verben sind — nach altem Systeme — in drei Klassen eingeteilt.

Die Adverbien sind gründlich behandelt. Die Grammatik schliefst mit einigen zusammenhangenden Lesestücken, welche übrigens eine Chrestomathie, die uns eine gröfsere Auswahl von Lesestoff bietet, in keiner Weise ersetzen können.

Frankfurt a. M. G. Schneider.

2. Pohlmann, Walther: *Die Hauptregeln der englischen Aussprache.* Berlin, 1881. A. Wohlgemuth (Max Herbig).

Die Grundsätze, von denen sich Dr. Pohlmann bei Abfassung einer 16 Seiten umfassenden Abhandlung über die Aussprache der Vokale und Konsonanten sowie über die Betonung leiten läfst, sind als volkommen zutreffend anzuerkennen. Schüler, welche eine mangelhafte englische Aussprache besitzen, hemmen den normalen Fortgang des englischen Unterrichtes, insofern als es ein guter und gewissenhafter Lehrer weder unterlassen wird noch darf immer und immer wieder die in der Aussprache gemachten Fehler zu verbessern. Andererseits nützt die Kenntnis des Englischen im praktischen Leben nur wenig, wenn man die Aussprache nicht gründlich kennt. Die Frage wird aber sein: wie läfst sich die Erklärung der Aussprache mit dem anfänglichen Unterrichte, d. h. der Formenlehre verbinden? Soll man auf rein empirischem Wege zur Sicherheit und Gründlichkeit der englischen Aus-

sprache gelangen oder durch eine systematische Behandlung? Letztere hält d. V. für notwendig und glaubt deshalb einen besonderen Leitfaden hierzu verfassen zu müssen, als ob es noch keinen solchen gäbe! Wir verweisen zur besseren Belehrung auf die vortreffliche und gründliche Behandlung der Aussprache in Sonnenburgs englischer Grammatik. Indem die letztere in so geschickter Weise die Hauptregeln mit der Formenlehre verbindet, lernt der Schüler fast spielend die Aussprache. Ein Versuch mit der Sonnenburgschen Methode wird auch Dr. Pohlmann von der Fruchtbarkeit derselben überzeugen; ein Vergleich der letzteren mit Pohlmanns Abhandlung zeigt andererseits die Unvollständigkeit der von letzterem aufgestellten Regeln. So ist z. B. Seite 6 die Regel 3 unrichtig gegeben, da France nicht als Beispiel auf Endung nc pafst; die Regel mufs heifsen: vor lf, ft, nce, nch, th u. s. w. (siehe Sonnenburgs Grammatik, Lektion 6). — Seite 7, Regel 1 lautet: in manchen Wörtern französischen Ursprunges wird i wie langes i gesprochen (fatigue, machine, magazine,police); warum kein ausgedehnteres Vokabularium von solchen Wörtern, wie sie Sonnenburg gibt? — Regel 2 ist ebenfalls unvollständig, denn o ist auch lang vor ft. — In Regel 3 heifst es: nicht selten lautet o auch wie ein kurzes ö in nut. Darauf folgen nur drei Beispiele: to come, to love, mother. Sonnenburg gibt dafür eine erschöpfende und für den Wortschatz des Schülers unentbehrliche Aufzählung der Wörter, in denen o wie ö lautet (Lektion 20). Gerade durch Erlernung dieser Art von Vokabeln erzielt man allmählich ein sorgfältiges und überlegtes Aussprechen. — Dasselbe gilt von Regel 2 über bush, full, put. — Ganz falsch ist die Behauptung, dafs a in bade wie kurzes ä in hat laute (S. 7 — einzelne Unregelmäfsigkeiten).

Der zweite Abschnitt über Doppelvokale ist ausführlich und alles in allem zutreffend.

Im dritten Abschnitt S. 12 steht, dafs has, is, was, his, as eine Ausnahme von Regel 1 bilden, d. h. dafs s nicht weich sei. Dies ist vollständig falsch.

Im fünften Abschnitt wird die Endung ual gar nicht aufgeführt. Die Regel mufs heifsen: t lautet wie tsch vor ure, une und ual, nicht aber vor u. —

Über die Betonung wird so gut wie gar nichts gesagt. (Siehe die wirklich erschöpfende Behandlung der Accentuation in Sonnenburgs Grammatik!)

Wir sehen immerhin der angekündigten Abfassung eines gröfseren Werkes mit Interesse entgegen.

Frankfurt a. M. G. Schneider.

3. Lamb, Ch.: *Tales from Shakespeare.* Mit Anmerkungen, teilweiser Accentuierung und Wörterbuch von David Bendan. 2 Teile. Berlin 1883. Friedberg & Mode. VIII, 168, 157 und 40 S.

Die hier in einer neuen Ausgabe vorliegenden 20 Shakespeareschen Stücke in Lambs prosaischer Bearbeitung bedürfen an sich kaum noch einer Empfehlung: sie führen die Jugend in taktvoller Weise in das Verständnis des Dichters ein, und man kann sie als geradezu unentbehrlich bezeichnen für solche Anstalten, welche dem jugendlichen Leser die Lektüre der Originale nicht zu bieten vermögen, die höheren Bürger- und Töchterschulen

insbesondere. Denn der Bearbeiter hat, ohne dem Dichter zu nahe zu treten, selbst die bedenklichsten Stoffe (wie z. B. „Measure for Measure“) so geschickt behandelt, daſs kein Lehrer anzustehen braucht das Stück selbst Schülerinnen vorzulegen. Aber auch der Primaner, dessen Shakespearelektüre sich ja doch nur auf ein oder zwei historische Stücke (und diese sind hier mit gutem Bedacht ausgeschlossen) zu beschränken pflegt, sieht sich wesentlich gefördert, wenn er das Buch Lambs vorher in der Obertertia oder Untersekunda gelesen hat; sein Interesse für den Dichter dürfte dadurch nicht abgestumpft sondern vielmehr geweckt und lebendig erhalten werden.

Daſs der deutsche Herausgeber ein praktisch erfahrener Schulmann ist, zeigt schon ein flüchtiger Blick in das Buch. Zunächst werden die wichtigsten biographischen Notizen über Shakespeare und Charles Lamb geboten; dann folgen die zwanzig Texte mit sehr zahlreichen Fuſsnoten, welche grammatische Regeln, Aussprachebezeichnung und sachliche Schwierigkeiten erläutern, und den Schluſs bildet ein Vokabularium, welches die einzelnen Worte nicht bloſs übersetzt sondern auch, wo es nötig ist, erläutert. Betreffs der Anmerkungen dürfte vielleicht mancher Kollege der Meinung sein, daſs oft des guten ein wenig zuviel geboten wird und daſs namentlich einige Ausspracheregeln sich zu oft wiederholen; das anscheinende Übermaſs schwindet aber, ja wird zu einem Vorzuge, wenn man bedenkt, daſs der jugendliche Leser in den meisten Fällen erst ein Jahr des englischen Unterrichts hinter sich haben dürfte und daſs ihm gewisse Ausnahmeregeln nicht oft genug vor die Augen und vors Ohr geführt werden können. Dasselbe gilt auch von den Bezeichnungen der Aussprache und der Betonung über den Textworten: sie sind auf das Notwendige beschränkt und sind so klar und einfach, daſs sie das Auge nirgend stören.

Berlin. L. Freytag.

c) Geschichte.

1. Wagner, F.: *Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte.* Drei Teile: I. das Altertum, II. die mittlere Zeit, III. die neuere Zeit. Leipzig 1881 bis 1882. A. Krüger. 142, 172, 232 S. 8⁰.

Das Buch ist in erster Reihe für Töchterschulen geschrieben. Diesem Zwecke entspricht die Auswahl des Stoffes. Die politische Geschichte erscheint nur in groſsen Umrissen, die Kriegsgeschichte wird besonders in der Darstellung des Altertums möglichst zusammengedrängt, Schlachtberichte fehlen in letzterer gänzlich. Dagegen gönnt Verf. der Götter- und der Heldensage einen gröſseren Raum, kehrt die inneren sozialen Zustände heraus, rückt die Kulturgeschichte möglichst in den Vordergrund. Diesem Prinzipe wird man um so mehr zustimmen, als der Geschichtsunterricht (auch an Knabenschulen) sich glücklicherweise mehr als ehedem in dieser Richtung bewegt. Trotzdem möchte man fragen, ob nicht der letzte groſse Krieg, ja der ganze letzte Zeitabschnitt, Europa und speziell Deutschland 1815—1870, beim Verf. doch gar zu kurz weggekommen ist, zu kurz wegen seiner Bedeutung für die Gegenwart, zu kurz im Vergleich zu anderen Abschnitten, zu kurz, weil gerade etwas genauere Kenntnis unseres Jahrhunderts durch den Abschluſs des Jahres 1870 auch für unsere weibliche Jugend wertvoll, ja notwendig geworden ist. Auch das ist ein Vorzug der 1. Abteilung, daſs

Verf. die richtige Betonung der fremden Namen durch Accente sichert. Die griechischen Namen will derselbe in der lateinischen Form geben. Hier geht er vielleicht für den Geschmack manches Lehrers zu weit: gegenüber einem „daemonium“ des Sokrates liegt mir doch das „daimónion“ näher. Zudem ist das Prinzip doch auch nicht konsequent durchgeführt: neben dem „Erechtheum“ steht das Theséion“. Für geradezu ungenügend aber hält Ref. die der griechischen und der römischen Geschichte vorangestellten geographischen Abrisse. Was soll sich der Lehrer, die Lehrerin unter „Individualisierung von N. nach S.“ S. 9 denken! Seit wann setzt sich an einen Punkt ein ganzes Land, wie das von dem südlichsten Knotenpunkte des Pindus und Mittelgriechenland behauptet wird! Was soll eine „ausgeprägte Halbinsel?“ Diese Abschnitte bedürften sachlich und stilistisch einer Umarbeitung.

Dafs im 2. Teile ein Abrifs der französischen und der englischen Geschichte anhangsweise gegeben wird, ist nur zu billigen; doch würde gegenüber dem Gemengsel von Regentennamen und zumteil doch recht mageren Verbindungen derselben z. B. Seite 157 eine blofse Namentafel übersichtlicher und deshalb zweckentsprechender gewesen sein. Denn Inhalt bekommt der Name durch das bifschen Text doch nicht; aber Thronfolge und Verwandtschaft treten dann wenigstens klarer hervor.

Eine besondere Seite des Hilfsbuches, zugleich wieder ein in Hinsicht seines Zweckes unbestreitbarer Vorzug desselben, ist die Verbindung der Geschichte und der deutschen Litteratur. Nur dürfte nicht, wie es hier und da scheint, die schöne Litteratur gleichsam als Quelle für die Geschichte citiert werden; diesen Schein erweckt wenigstens die Art, wie z. B. Ebers' Romane erwähnt werden. Auch erschwert die Bezeichnung der oft sehr zahlreichen Anmerkungen mit Sternchen oder Kreuzchen oder sogar beiden zugleich doch die Verbindung derselben mit dem Texte sehr. Ziffern würden zu dem Zwecke besser sein. Desgleichen liefsen sich die Anmerkungen verringern, wenn nicht z. B. aus demselben Gedichte Schillers vielfach einzelne Züge (jeder in besonderer Anmerkung) erwähnt sondern bei der ersten Veranlassung einfach nur einmal auf das Gedicht hingewiesen würde.

Das Gesamturteil über Wagners Hilfsbuch dürfte dahin lauten: dasselbe zeigt, wie besonders für Töchterschulen der politische Teil der Geschichte beschränkt, der kulturelle Teil hervorgekehrt werden mufs, wie der Geschichtsunterricht durch Benutzung von Seemanns kulturhistorischen Bilderbogen und Heranziehen der schönen Litteratur gewinnen kann; dasselbe bedarf aber sachlich, sprachlich und stilistisch einer gründlichen Umarbeitung. Auch ist der Druck alsdann weit sorgsamer zu überwachen, als dieses in der ersten Auflage geschehen sein mufs.

Chemnitz. Pflüger.

2. Müller, David: *Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefafster übersichtlicher Darstellung zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung.* Zehnte verbesserte Aufl. Besorgt von Friedrich Junge. Ausgabe für den Schulgebrauch. Berlin 1882. Franz Vahlen. 8⁰. 488 S.

Unter den vielen Darstellungen der deutschen Geschichte, die in der Neuzeit erschienen sind, nimmt das obengenannte Werk von D. Müller einen

so ehrenvollen Platz ein, dafs jede neue und verbesserte Auflage mit Freuden begrüfst werden mufs. Es bekundet diese schnelle Aufeinanderfolge der Auflagen, dafs unser Volk diesem mit einer wohlthuenden Wärme und einem grofsen pädagogischen Geschick verfafsten Buche (das zum ersten Male in die Welt hinausgieng, als Preufsen die glorreichen Kämpfe begann, die schliefslich zur Gründung des neuen deutschen Kaiserreichs führten) das lebendigste Interesse entgegenbringt. Professor Junge, der nach dem Tode des Verf. die weitere Herausgabe des verdienstvollen Werkes übernommen hat, ist an seine Aufgabe in höchst pietätvoller Weise herangetreten: er hat wohl verschiedene Irrtümer und Versehen beseitigt und im einzelnen dankenswerte Verbesserungen angebracht, im ganzen und grofsen es aber sich zur Pflicht gemacht die ursprüngliche Fassung zu erhalten. Man kann ihm dafür nur Dank wissen, und es ist zu wünschen und zu hoffen, dafs auch für die Zukunft das gleiche Verfahren beobachtet werde, damit dem deutschen Volke dieses Buch, welches in seiner jetzigen Gestalt ihm bereits lieb geworden ist, auch fernerhin als das Vermächtnis eines wahrhaft patriotischen Mannes erhalten bleibe. Die Bemerkungen der vorliegenden zehnten Auflage sind nicht so umfangreich wie die der achten, der ersten, die nach dem Hinscheiden des Verf. erschienen ist. Namentlich sind die litterarhistorischen Partieen durch verschiedene Bemerkungen erweitert worden, die zum grofsen Teile Herrn Dr. Geyer in Altenburg zu verdanken sind.

So hoch nun der Unterzeichnete das vorliegende Buch stellt und so sehr er auch wünscht, dafs in den von dem verstorbenen Professor Herbst empfohlenen Familienbibliotheken sowie in den Schülerbibliotheken dasselbe in erster Linie einen Platz finde und dafs es namentlich auch der deutschen Jugend zur Privatlektüre empfohlen werde, so vermag er sich doch nicht mit der Verwendung als Schullehrbuch einverstanden zu erklären. Aus dem auf der Rückseite des Umschlags befindlichen Verzeichnisse der Städte, in denen dasselbe als Schullehrbuch Einführung oder besonders Empfehlung gefunden hat, soweit sich dies nach Abnahme einer gröfseren Zahl von Exemplaren hat ermitteln lassen, mufs man ja wohl annehmen, dafs es als Lehrbuch bereits vielfach benutzt wird. Die Gründe aber, die mich bestimmen dieser Verwendung des vorliegenden Werkes entgegenzutreten, sind folgende: einmal ist das Material ein viel zu reichhaltiges, als dafs es als eigentlicher Lesestoff dem Schüler zugemutet werden könnte, und zweitens — dieser Grund erscheint mir noch gewichtiger — wird durch dasselbe die eigentliche Thätigkeit des Lehrers viel zu sehr beschränkt, ja, ich möchte fast sagen überflüssig gemacht. Ich bin der Überzeugung, dafs ein selbständiger, aufgrund eines guten Leitfadens gegebener Vortrag des Lehrers, der an Vollendung der Form der Müllerschen Darstellung vielleicht um vieles nachsteht, doch auf das Gemüt eines Schülers ganz anders wirkt als die Wiedergabe eines Textes, den der Schüler ebenso gut zu Hause selbst lesen kann und zu dessen Verständnis er einer Erklärung vonseiten des Lehrers nicht weiter bedarf. Ich glaube kaum, dafs der geschätzte Bearbeiter des Müllerschen Werkes diesem Gebrauche selbst das Wort redet. Denn wenn er das kurze Vorwort der 10. Auflage mit den Worten schliefst: „möge es gelingen das Buch immer mehr zu dem zu machen, was es sein soll: eine

Stütze für den Unterricht, für die lernende Jugend eine Freude", so will er damit doch wohl nichts anderes sagen, als dafs er dasselbe in pädagogischer Beziehung nur dazu verwendet wissen will, dafs der Lehrer zu seinem Vortrage daraus schöpfe und der Schüler dasselbe benutze, um sowohl die Partieen der Geschichte, die im Unterricht nicht so ausführlich behandelt werden können, durch eigenes Studium genauer kennen zu lernen als auch im allgemeinen seine Kenntnisse zu vertiefen und sich durch die Lektüre desselben innerlich weiter zu bilden. Mit einer solchen Verwendung des Buches bin ich völlig einverstanden.

Dessau. Hachtmann.

3. Weber, Georg: *Allgemeine Weltgeschichte.* Zweite Auflage, unter Mitwirkung von Fachgelehrten revidiert und überarbeitet. Vierter Band: Geschichte des römischen Kaiserreichs, der Völkerwanderung und der neuen Staatenbildungen. Leipsig 1883. Wilhelm Engelmann. XIV, 864 S.*)

Der Herr Verf. hat ganz recht, wenn er im Vorworte auf die grofsen Schwierigkeiten hinweist, die der Bearbeitung gerade dieses Bandes hindernd in den Weg traten; durchweg nicht abgeschlossen ist noch die Erforschung der Quellen über die Geschichte des römischen Kaiserreichs, des absterbenden Altertums und jener Jahrhunderte währenden Umwälzungen, die man unter dem Namen der Völkerwanderung zusammenzufassen pflegt. Um so mehr war es seine Aufgabe unter fachmännischem Beistande die bis jetzt vorhandenen und neu aufgegrabenen Quellen besonnen und vorsichtig in ein Becken der Erkenntnis zu leiten, aus dem der Wissensdurstige mit dem Bewufstsein einer gewissen Sicherheit schöpfen kann.

Man mufs es dem Herrn Verf. auch hier zugestehen, dafs er seiner schweren Aufgabe gerecht geworden ist. In neun Abschnitten führt er uns die Geschichte des Augustus und seiner Zeit, die römischen Cäsaren bis auf Vespasian, die Flavier, Trajan, Hadrian und die Antoninen, die Kultur und das Geistesleben im kaiserlichen Rom, die vollendete Militärherrschaft, das römische Reich im 4. Jahrhundert, das geteilte Reich bis zum Falle Roms, die neuen Staatenbildungen im 5. und 6. Jahrhunderte und den Orient vor dem Islam vor. Den in den drei ersten Bänden bewährten Entwicklungs- und Darstellungsgang behält er auch hier bei; er gibt uns die Geschichte der einzelnen Abschnitte in zusammenhangender, kräftiger Darstellung und läfst in sorgfältigen Exkursen die einzelnen Quellen erläuternd folgen; mit der politischen Geschichte geht die Erörterung der religiösen, sozialen, litterarischen, juridischen Entwicklung in neun Abschnitten Hand in Hand, und so gewinnt der Leser ein Bild, das ihm die Historie in ihrem Gesamtzusammenhange und zugleich in ihren einzelnen Zügen klar vor die Augen stellt. Den einzelnen Abschnitten geht auch hier eine Aufzählung der wichtigsten benutzten Quellen voraus.

---

*) So sehr es begreiflich ist, dafs namentlich ältere Gelehrte sich von ihrer alten Schreibart nicht lossagen mögen, so raten wir doch dem Verfasser und dem Verleger sich für die dritte Auflage und die weiteren der offiziellen Orthographie anzuschliefsen. Denn die wissenschaftlich gebildete Jugend ist derselben gewohnt, und es kann nicht gut thun, wenn sie an dem einmal mühsam Erworbenen irre wird. Und Webers Buch ist doch gewifs dieser Jugend ganz speziell gewidmet!

Dreierlei Ausstellungen möchte der Ref. machen. Zunächst wünschte er die Darstellung des germanischen Volkstums und der germanischen Mythologie von bedeutenderem Umfange und eingehender behandelt; die prinzipielle Auffassung kann er hier ebenso wenig billigen wie die entsprechende in den früheren Bänden. Es ist immer das Ceterum Censeo des Herrn Verf.: „Die religiösen Vorstellungen des gesamten heidnischen Altertums hiengen ursprünglich mit den Naturerscheinungen zusammen"; darüber ist hier nicht mehr zu rechten. Wenn nach den ältesten römischen Berichten nur Sonne, Feuer und Mond von den Germanen verehrt wurden, so ist es völlig zwecklos darauf erheblichen Wert zu legen — oder es müfste sich z. B. Cäsar dem Studium der altgermanischen Mythologie mit besonderem Eifer hingegeben haben! So ist es denn auch eine nie zu billigende Bequemlichkeitsliebe der mythologischen Forschung, wenn sie sich dabei beruhigt, dafs die Germanen in dem Zeitraum von 150 Jahren, der Cäsar und Tacitus von einander trennt, „durch die Phantasie des jugendlichen Volkes, vielleicht auch durch den Einflufs und das Beispiel der Römer, jene Naturmächte persönlich gestalteten".

Nicht ganz einverstanden ist d. Ref. mit der Auffassung des Kaisers Domitian, mag derselbe auch eine recht schlechte Kopie des Tiberius sein; d. Verf. legt viel zu wenig Gewicht auf die Thatsache, dafs die Provinzen, also wenigstens elf Zwölftel des Reiches, gut regiert wurden. In viel höherem Grade gilt diese Ausstellung inbezug auf den Kaiser Tiberius. D. Ref. nimmt es dem Herrn Verf. nicht im geringsten übel, dafs derselbe sein Buch über Tiberius [Berlin 1870] nicht kennt; so viel ist aber gewifs, dafs er auf die Auffassung des prosaischen Victor Hugo der ersten Kaiserzeit Tacitus viel zu viel Wert legt, und die Vergleichung des Tiberius mit Philipp II., welche er der von Mommsen gewählten mit Friedrich d. Gr. gegenüberstellt, hat nur insofern Berechtigung, als Tiberius und Philipp II. arbeitseifrige Fürsten waren; sonst hinkt der Vergleich durchweg. Der ehrwürdige Historiker Peter ist gewifs kein Verächter des Tacitus und noch weniger ein Freund des Tiberius; das Gerede von den unnatürlichen Wohllüsten des Kaisers auf Capreä bezeichnet doch auch er als das, was es ist, als boshaftes Geklatsch; ebenso steht die Fabel von der Vergiftung des Germanicus durch Tiberius und überhaupt die sogenannten „schreienden Schandthaten" des Kaisers als solche, als Fabel längst fest. Die wohlüberlegte Bosheit des Tacitus besteht darin, dafs er die schlimmsten Lügen als ein On dit anführt, sich so den Rücken deckt und doch diese Lügen dem Leser als Thatsache einflöfst; der Herr Verf. hat nicht umhin gekonnt das zu merken, hat sich aber von dem taciteischen Einflusse nicht zu befreien gewufst. Die „ewigen Blutbäder", die der Kaiser zu seinem Vergnügen unaufhörlich zu sich genommen haben soll, hofft d. R. ziffernmäfsig in ihr absolutes nichts aufgelöst zu haben.

Was die dritte Ausstellung betrifft, so ist diese freilich subjektiver Art: es handelt sich um die Auffassung Jesu Christi und des Christentums. Hier sich um die Kernfrage mit mittelparteilicher Diplomatie herumwinden und es allen recht machen wollen ist heutzutage vielleicht noch klug und praktisch, ist aber für einen ehrlichen Mann nicht möglich. Und da d. Verf.

ein solcher ist, so erklärt er denn auch ganz offen: „Jesus von Nazareth in Galiläa, der Sohn der Maria und Josephs, eines Zimmermannes“. Das ist ein negatives aber ein ehrliches Bekenntnis, und d. R. achtet es, wenn er es auch als entschieden Orthodoxer in keinem Punkte teilt, um so mehr, als der Verf. nirgend, wie es seine Gesinnungsfreunde sonst lieben, der gläubigen Anschauung mit mifsachtender Beleidigung gegenübertritt. Nur thäte er vielleicht besser auf gewisse Erklärungen zu verzichten, die doch von keinem Standpunkte aus haltbar sind. Was soll es z. B. heifsen, wenn nach ihm die Jünger, die Menschen in dem Sinne „Kinder Gottes“ heifsen sollen, wie er selbst der „Sohn Gottes“ war? Ebenso kann doch auch der Angehörige irgend welcher rationalistischer Vereine eigentlich nur den Kopf schütteln, wenn der Herr Verf. hernach sagt: „In den Herzen seiner Getreuen erwachte [?] der beseligende Glaube, dafs der Gestorbene und Begrabene am dritten Tage auferstanden sei und Grab und Tod besiegend sich zum Himmel erhoben habe .... und mit solcher Lebendigkeit trat in den tiefbewegten Tagen nach des Meisters Hingang dieser erhebende Glaube vor ihre Seele, dafs sie im andächtigen Entzücken den verklärten Heiland an den Stätten ihres ehemaligen Zusammenlebens noch in ihrer Mitte erblickten u. s. w.“ Diese Milde ist liebenswürdig, aber sie ist nicht konsequent; Männer wie Baur, Straufs und andere zogen die Folgen ihrer Überzeugung energischer. — Einen angenehmen Eindruck aber macht es, dafs der Verf. die Christenverfolgungen nicht etwa ins nichts aufzulösen oder als etwas ganz berechtigtes hinzustellen sucht: überhaupt, er mag sich dagegen zu sträuben scheinen, haften dennoch alle Wurzeln seines Wesens im Christentum. Dessen freuen wir uns und hoffen, dafs er die neue Vollendung seines tüchtigen Werkes noch mehr als einmal erleben möge.

Berlin. L. Freytag.

4. Abraham, Meyer, Hermann: *Jahresberichte der Geschichtswissenschaft* Berlin 1883, Mittler (J. 1880).

Bei dem Umfange, den heutzutage die Geschichtswissenschaft mit ihren Nebendisziplinen angenommen hat, ist es für jeden, der nicht ausschliefslich der Geschichte sich widmet, unmöglich, einen auch nur annähernden Überblick zu erhalten. Um so mehr wird jeder, der als Geschichtslehrer seine Aufmerksamkeit auf sehr verschiedene Dinge zu richten hat und nicht im Stande ist, die neuen Publikationen regelrecht und aufmerksam zu verfolgen, die Übersichten, welche die hist. Jahresberichte bieten, dankbar annehmen. Nichtsdestoweniger ist es Thatsache, dafs in fast allen Gymnasial- und Realgymnasial-Bibliotheken dieses höchst nützliche und vielen unentbehrliche Werk fehlt und dafs selbst Fachgenossen so mangelhaft über dasselbe unterrichtet sind, dafs z. B. ein Kollege von mir dieses rein sachliche und fachwissenschaftliche Werk für ein „tendenziöses Machwerk der jüdischen Litteratenclique“ ausgab.

Wenn nun dieses durch höchsten Beifall ausgezeichnete und entsprechend remunerierte Werk doch nicht die Verbreitung gewonnen hat, welche es verdient, so könnte ja die Darstellung oder die allzugrofse Mannigfaltigkeit der besprochenen Publikationen Ursache sein. Aber ein näheres Studium

der 3 bis jetzt vorliegenden Berichte zeigt, dafs die Erörterung der hist. Schriften doch so eingehend ist, dafs der Leser mit den wichtigsten Resultaten bekannt wird und ein annäherndes Gesamtbild erhält. Ebenso werden alle Zeiträume der Geschichte gleichmäfsig gewürdigt, das Wichtigste stets merklich von dem Unwichtigen geschieden und jede bestimmte oder fachwissenschaftliche Tendenz sorgsam vermieden. Bei der grofsen Anzahl der Mitarbeiter sind ja besondere stilistische Eigentümlichkeiten bezw. Mängel hie und da nicht zu vermeiden, aber auch in dieser Hinsicht sind die Redakteure bestrebt, zu glätten und zu feilen und eine möglichst gleichmäfsige Form zu erstreben. Die Vollständigkeit der bespr. Schriften mag auf den ersten Blick abschreckend sein, aber einzelne sehr ephemere Erscheinungen abgerechnet*), ist doch nichts aufgenommen, was für den Gesamtüberblick entbehrlich wäre.

Der Preis (16 M.) ist in Anbetracht des Umfanges (c. 800—900 S. gr. O.), der Mühen und Kosten, die mit der Anschaffung dieser massenhaften und zerstreuten Schriften verbunden sind, sehr wohlfeil.

Halle. R. Mahrenholtz.

d) Geographie.

1. Balbi, Adrian: *Allgemeine Erdbeschreibung.* Siebente Auflage, vollkommen neu bearbeitet von Josef Chavanne. Wien, Pest und Leipzig, 1882 u. s. w. A. Hartleben.

Das bekannte geographische Handbuch von A. Balbi erscheint hier in einer neuen Lieferungsausgabe, die auf 45 Lieferungen zu 4 Bogen Text gr. 8° à 40 Kreuzer Ö. W. = 75 Pfennige berechnet und mit 5 in Farbendruck ausgeführten Karten, 150 Textkarten und 400 Illustrationen (darunter 120 Vollbilder) bereichert ist. Die Bearbeitung der neuen Ausgabe hat Dr. Chavanne übernommen, und es zeigt der uns vorliegende 1. Band des Werkes (1.—16. Lieferung), dafs der Verleger in der Wahl dieses durch seine bisherigen Veröffentlichungen auf dem Gebiete der geographischen Litteratur und Kartographie wohl bekannnten Mannes jedenfalls sehr glücklich war. Die einzelnen Abschnitte des I. Bandes, welcher auf 984 Seiten das Allgemeine der mathematischen, physikalischen und politischen Geographie, die Übersicht der geographischen Verhältnisse Europas und die spezielle Geographie der Staaten des deutschen Reiches und der österreichisch-ungarischen Monarchie enthält, sind einer durchgehenden Überarbeitung oder Berichtigung und Ergänzung unterzogen worden; namentlich haben die Kapitel, die von der mathematischen und physikalischen Geographie handeln, eine vollständige Umarbeitung erfahren, um dieselben dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft anzupassen. Aufserdem wurde ein neues Kapitel über die erdmagnetischen Verhältnisse hinzugefügt und die das physische Klima, die Verbreitung der Pflanzen und Tiere und der Menschen behandelnden Abschnitte einer wesentlichen Erweiterung unterzogen. Diese ersten Abschnitte des Buches haben aufserdem durch die beigefügten, recht zweck-

*) Wozu z. B. Nietschmanns süfsliche Geschichtsromane, Grüns ganz unselbständige Kulturgesch. und Brunnemanns Plagiate noch besprechen.

mäfsig eingerichteten Karten in Farbendruck, welche die Isothermen nach Dove u. a., die Vegetationsgebiete der Erde nach Grisebach, die Regenverhältnisse der Erde nach Wojeikow, die Völker und Religionen der Erde darstellen, eine schätzenswerte Bereicherung erfahren. Die spezielle Geographie der einzelnen Staaten und Provinzen des Deutschen Reiches und Österreich-Ungarns ist durchgehends auf die jüngsten statistischen Erhebungen gegründet, und so dürfte die vorliegende 7. Auflage der Balbischen Geographie auch das erste geographische Handbuch sein, in welchem die Ergebnisse der neuesten Volkszählungen von 1880—1882 verwertet sind. Auf diese Weise wird das Werk, besonders wenn nach seiner Vollendung das ausführliche, alphabetisch geordnete Register vorliegt, zugleich ein sehr brauchbares und nützliches geographisch-statistisches Lexikon sein. Eines jedoch müssen wir bedauern, nämlich, dafs nach dem Muster der auf SS. 657 und 658 enthaltenen sehr zweckmäfsigen Übersicht über das allmähliche Wachstum der österreichisch-ungarischen Monarchie nicht auch bei Preufsen, Bayern und Württemberg das Werden und Anwachsen dieser Königreiche im Laufe der Geschichte übersichtlich gezeigt ist.

Zum Schlusse noch einige Bemerkungen über die Illustrationen, die diese Auflage des Balbischen Werkes von den vorhergehenden vorteilhaft unterscheiden. Während die Typenbilder der verschiedenen Völkerrassen als sehr gut gelungen bezeichnet werden müssen, während die Textkarten, welche die Lage und Umgebung der gröfseren Städte wie Berlin, Hamburg, Hannover, Metz, München, Dresden, Wien, Graz, Prag u a. oder einzelne wichtige Bezirke, wie z. B. die Umgebung des Zirknitzer Sees, das westbömische Braunkohlengebiet, den nordböhmischen Industriebezirk Rumburg—Warnsdorf, das oberschlesische Bergbau- und Kohlenrevier u. a. darstellen, ebenfalls als recht zweckmäfsig sich erweisen, während von den vielen landschaftlichen Ansichten auch die meisten mit Verständnis ausgeführt sind, kann dies leider von den Städteansichten nicht gesagt werden. Das Werk enthält zwar in dieser Beziehung manche recht gelungene Darstellung, wie z. B. die Vogelschau-Ansichten von Berlin, Köln, Strafsburg, Passau, Hamburg, Wien, aber daneben eine ganze Reihe minder gelungener Ansichten, welche dem Buche keineswegs zur Zierde gereichen, wie z. B. die Ansichten von Kiel, Dresden, Stuttgart, ganz besonders aber die von Graz, Klagenfurt, Triest, Laibach, Innsbruck, Prag, Brünn. Jedenfalls war der Herausgeber oder Bearbeiter des Buches in der Wahl der Photographieen oder Ansichten, nach denen die Holzschnitte des Buches angefertigt wurden, nicht immer glücklich. Von München ist z. B. nur eine trostlose Ansicht der alten Pinakothek gegeben; da mufs selbst ein Leser, der München noch nicht gesehen, fragen, ob es denn in dieser ob seiner Kunstschätze und Bauwerke bekannten Stadt nicht ein anderes, der Abbildung würdigeres Objekt gibt. Besonders auffallend ist es aber, dafs der Bearbeiter des Buches bei der auf S. 320 abgedruckten Ansicht des alten Museums, des Lustgartens und des Domes in Berlin die falsche Bezeichnung drunter setzen konnte: „das königliche Schlofs mit Lustgarten in Berlin“, da doch das königliche Schlofs auf dieser Ansicht vollständig fehlt, der mit der Topographie Berlins unbekannte Leser somit das alte Museum für das königliche Schlofs ansehen mufs.

Graz. H. Noë.

2. Guthe, H.: *Lehrbuch der Geographie.* Neu bearbeitet von Hermann Wagner. 5. Aufl. I. (Allgemeine Erdkunde. Länderkunde der aufsereuropäischen Erdteile). Hannover 1882. Hahn.

Welche Wertschätzung sich das Guthesche Lehrbuch auch in seiner neuen Bearbeitung, die nach des Verfassers frühzeitigem Tode (1874) der um die Bereicherung der geographischen Litteratur so hoch verdiente H. Wagner übernahm, in weiteren Kreisen erwarb, zeigt der Umstand, dafs, nachdem das Schlufsheft der 4. Auflage im Herbst 1879 erschienen war, drei Jahre danach bereits der I. Band der 5. Auflage zur Veröffentlichung gelangte. Und gewifs wird es auch der neuen Auflage an raschem Absatze nicht fehlen, denn der Bearbeiter hat neuerdings angemessene Verbesserungen und Erweiterungen angebracht. So ist z. B. im ersten Abschnitte, der die allgemeine Erdkunde behandelt, der Abschnitt über die Orientierung auf der Erdoberfläche passend erweitert, die Lehre von den Kartenprojektionen sowie die von der Terrainzeichnung in zweckmäfsiger Weise umgearbeitet, wobei Wagner jedoch den ganz richtigen Gesichtspunkt im Auge behalten hat den Leser seines Buches nicht in eine erschöpfende Kenntnis der Kartographie einzuführen sondern ihm nur einen richtigen und sicheren Einblick in das Verständnis der Karten zu ermöglichen. Auch die übrigen Paragraphen des ersten Abschnittes haben passende Ergänzungen oder richtiger Fassung erfahren. Dafs der Bearbeiter sodann auch in dieser neuen Auflage der Länderkunde gröfsere Beachtung geschenkt hat, können wir nur billigen. Und es hat auch dieser Teil des ersten Bandes überall Verbesserungen und Erweiterungen erfahren. So wurde z. B. ein ganz neuer Abschnitt über die Küstenbildung Amerikas eingefügt; fast ganz umgearbeitet erscheinen die Darstellungen der Bodenbildung Australiens, Nordamerikas, Afrikas, Vorderasiens, die Abschnitte, welche das Klima der einzelnen Erdteile, die politische Geographie Australiens, Polynesiens, der Vereinigten Staaten, Brasiliens behandelt u. s. w. Dafs Wagner als Herausgeber der „Bevölkerung der Erde“ (Ergänzungshefte zu Petermanns Mitteilungen) die neuesten statistischen Daten dabei benutzen konnte und benutzte, ist wohl selbstverständlich, erhöht aber andrerseits doch den Wert der neuen Auflage des Gutheschen Lehrbuches. Wodurch er sich aber wiederum ein grofses Verdienst erworben, das ist die Angabe der litterarischen Behelfe, die den Leser seines Buches befähigen sollen sich in den einzelnen Kapiteln noch gründlicher zu unterrichten, sich mit der geographischen Litteratur vertraut zu machen und bei streitigen Punkten durch tieferes Eindringen ein selbständiges Urteil zu bilden. Diese Litteraturangaben erstrecken sich in der neuen Auflage bis auf die letzten Publikationen und machen einen der Hauptvorzüge der Wagnerschen Bearbeitung des Gutheschen Lehrbuches aus.

Graz. H. Noë.

3. Neumann: *Geographisches Lexikon des deutschen Reiches.* Leipzig 1882. Bibliogr. Institut.

Dieses Werk, das auf 40 Lieferungen à 50 Pf. berechnet ist und von welchem bisher 4 Lieferungen erschienen sind, verspricht ein sehr nützliches Nachschlagebuch zu werden. Es sollen nämlich in demselben 40,000 Namen

Aufnahme finden, d. h. alle Orte des deutschen Reiches mit mehr als 450 Einwohnern und auch alle jener kleineren Orte, (jedoch mit wenigstens 80 Einwohnern) die durch eine Verkehrsstation, eine Pfarrkirche, ein grofses Gut, eine nennenswerte Industrie oder sonst wie irgend welche Bedeutung haben. Aufserdem enthält das Werk eine kurze Darstellung der Gebirge und der Flüsse sowie eine kurze Beschreibung der einzelnen Länder, Provinzen, Bezirke, Kreise, die natürlich der Anlage des ganzen Buches entsprechend in alphabetischer Ordnung aufgeführt sind. Bei den einzelnen Orten ist alles, was sich auf die Topographie und Statistik derselben bezieht, kurz angeführt, und auch geschichtliche Daten sind nicht vergessen.

Das Werk erscheint, wie bereits oben erwähnt, in 40 Lieferungen zu 2 oder 3 Bogen in klein 8⁰ in zweispaltigem Nonpareille-Druck, wodurch allein die Billigkeit desselben ermöglicht wird, so sehr vielleicht manchem Leser ein gröfserer Druck erwünschter gewesen wäre. Die Billigkeit des Werkes tritt aber noch mehr hervor, wenn wir bedenken, dafs dasselbe illustriert ist mit 30 in Farbendruck ausgeführten Plänen der bedeutendsten Städte des deutschen Reiches, mit 3 grofsen statistischen Karten über die Dichtigkeit der Bevölkerung, die Verbreitung der Gewerbethätigkeiten und die Verteilung der Konfessionen, mit 14 in Farbendruck ausgeführten Produktionskarten, mit 16 Tafeln mit den Wappen der deutschen Bundesstaaten und ca. 250 deutscher Städte, und mit 10 grofsen Spezialkarten von Deutschland und den angrenzenden Gebieten, indem nämlich Ravensteins Spezialkarte von Deutschland (10 Blätter in Stahlstich) zu einem Atlas gebunden, allen Subskribenten auf das Werk mit der letzten Lieferuug desselben kostenfrei zugestellt werden soll. Da die ersten Lieferungen des Werkes nur Städtepläne enthalten, so können wir auch nur über diese ein Urteil abgeben. Dieselben sind jedoch infolge des auf denselben angewendeten Farbendruckes, durch welchen sich die Gebäude, die Flüsse und Kanäle, die Pferde- und Eisenbahnen, die öffentlichen Gärten und Friedhöfe deutlich von einander abheben, recht zweckmäfsig eingerichtet und dienen dem Werke zur Zierde; es läfst sich daher erwarten, dafs auch die Karten ebenso sauber und zweckentsprechend ausgeführt sein werden. Dafs hie und da einzelne unrichtige Angaben in dem Werke vorkommen werden, kann bei dem massenhaften Detail, das in demselben verarbeitet ist, nicht Wunder nehmen, sicherlich aber werden sie in dem Auge des einsichtigen Benutzers den Wert des Buches nicht herabsetzen.

Graz. H. Noë.

4. Kiepert, Richard: *Stumme physikalische Schul-Wandkarte der Länder Europas.* Mafsstab 1 : 1,000,000 der natürlichen Gröfse. Berlin 1882. Dietrich Reimer.

Die uns vorliegende Wandkarte, nach deren Modell sämtliche Länder Europas den neuesten methodischen Anforderungen gemäfs hergestellt werden sollen, ohne Namensangabe und nähere Bezeichnung (daher stumm) stellt in frischen und (gewifs zweckmäfsig) wenigen Farben Frankreich dar. Die Situation d. h. Flufs, Kanal, Stadt, Begrenzung etc. ist schwarz gedruckt, die Meeresufer sind leicht blau, wie alles hydrographische, also See, Flufs,

Mündungsweitung, und das ganze orographische Gebiet ist in gelber und bräunlich werdender Schattierung nach der Höhe und Bedeutung der Gebirgsmassen gehalten. Das Ganze gibt ein recht klares und dem Auge wohlthuendes Bild auch für die verknotetsten Alpengegenden, wenn auch hier die Ansicht aus der Ferne schwieriger ist. Durch die sorgfältig verteilte Farbennüancierung gemäfs der Höhe und Böschung der Gebirge hebt sich auch die Verschiedenheit der Landeszusammensetzung d. h. der Reliefcharakter des Landes klar hervor, so dafs sich dem Beschauer eine Totalansicht des Terrains sofort darbietet: für den Gebrauch in der Schule ein gewifs grofser Vorzug! Weil die Karten stumm sind, so sind sie für die Repetition ein sehr brauchbares Material.

Forbach. Stühlen.

5. Kirchhoff, Alfred: *Schulgeographie.* 2. Aufl. Halle 1883. Waisenhaus 252 S.

Mit lebhaftem Interesse haben wir unter dem Einflusse der gegenwärtigen Bewegung inbetreff des geographischen Studiums diese neue Auflage des bekannten Fachmannes in die Hand genommen und bei eingehendem Durchlesen im allgemeinen gefunden, dafs das Werk den besten dieser Art an die Seite gesetzt werden darf. Nicht allein ist alles, was die neuere Methode, Wissenschaft und Entdeckung hervorgebracht hat, in demselben vereinigt und mit klugem Bedacht an die bestimmte Stelle gesetzt, sondern es ist dabei auch das zu Viele, zu Massenhafte vermieden. Im ersten Teile, dem Abschnitt der Verbal- und Realerklärungen, ist die Definition fast mathematisch scharf, knapp und klar. Vieles, was in anderen (sonst guten) Schulbüchern zu breit behandelt ist, z. B. Rassenunterschiede, Sekten, Staatsverfassungsarten, ist weise mit Rücksicht auf das wirkliche Bedürfnis beschränkt worden. Im 2. konzentrisch erweiterten Teile ist mit recht vorzugsweise dem physischen Gebiete sowohl in plastischer als in produktiver Hinsicht viel Fleifs und Aufmerksamkeit gewidmet, und es entstehen dadurch die Bilder ganzer Welt- und Ländergebiete dem aufmerksamen Leser recht deutlich und wie von selbst. Der politische Teil ist nicht überladen, zweckmäfsig angelegt und durch Vergleich mit anderen Ländern, durch kurze Angaben klimatischer Verhältnisse, Produktivität, gewerblicher und geschichtlicher Besonderheiten zur Stütze des Gedächtnisses und Belebung des Unterrichtes passend hervorgehoben. Der Schlufs bringt sachgemäfs dem bereits vorgeschrittenen Schüler den mathematisch-physischen Teil ebenfalls in abgemessener Ausdehnung, ohne wichtige Fragen ungelöst zu lassen. Die Sprache ist dabei gewandt und in angenehmer Kürze des Ausdrucks gehalten, wenn uns auch einzelne Verbindungen, wie etwa „unerschrockener Durchzug“ bedenklich scheinen.

Forbach. Stühlen.

6. Habenicht, H: *Elementar-Atlas.* Für Schulen des deutschen Reichs bearbeitet. Gotha 1882. Justus Perthes.

Der wichtigste Vorzug des genannten Atlas ist vor allem ein gröfseres Format, als sonst zu diesem Zwecke üblich war. Damit wurde eine Hervorhebung der Hauptsachen, eine kräftigere Schrift, gröfsere Mafsstäbe, übersichtlichere Gruppierung mehrerer Länder zu anschaulicherem Bilde und zum

Heile der Sehkraft erzielt. Dann ist der Fortgang vom kleineren Bilde der Heimat zur Provinz, zum Lande, zum Erdteil, verbunden mit der nötigen geographischen Begriffserklärung an stets sich erweiterndem Bilde hervorzuheben; dieser synthetische Weg ist dem Interesse des Lernenden gewiſs dienlich. Ferner ist die sehr zweckmäſsige Darstellung gestützt auf klar gezeichnete Basis des allgemeineren physischen Bildes zu loben, und da müssen wir besonders die hydrographischen und orographischen Partieen hervorheben, denen sich in schwächeren, aber recht gut erkennbaren Tönen das politische Bild anschlieſst. Kurz, die Ausgabe reiht sich durch aufmerksame Benutzung der für den geographischen Unterricht neuerdings gegebenen Winke wie auch durch die äuſsere durchaus gute Herstellung den anerkannten Werken des in dieser Branche tonangebenden Verlags würdig an.

Forbach. Stühlen.

7. Riecke, Fr: *Kleiner methodischer Schulatlas für die Unterklassen höherer Schulen in 12 Karten mit Text.* Gera 1882. Iſsleib und Rietzschel.

Es ist eine dem Fachmanne bekannte schwierige Aufgabe Hilfsmittel für den ersten Unterricht in der Geographie herzustellen. Teils hindert trotz aller Vorsicht noch die Fülle des Materials, teils ist die Auswahl des Stoffes nicht methodisch oder dem Alter und der Auffassung nicht hinreichend angemessen; kurz, vielfach wird experimentiert mit dem Besitz einzelner Erwerbungen und der Aussicht allmählichen Durchgreifens. Einen wesentlichen Schritt hierzu thut der angegebene Atlas, indem er ziemlich klare, deutliche Kartenbilder liefert, wenn auch die beschränkte Gröſse dabei noch immer etwas hinderlich ist, ohne gerade die Veranlassung zur Skizzierung d. h. der Zerstückelung eines Landes im Bilde zu sein. Die das Buch einleitenden, gewiſs anderswo häufig vermiſsten kartographischen Elemente sind kurz aber hinreichend. Die Erklärungen plastischer Darstellungen auf der Oberfläche sind ziemlich passend an einfachen Bildern erklärt. Mathematische und physische Definitionen sind bestimmt gehalten mit steter Hinweisung auf das nebenstehende Kartenbild. Stellenweise jedoch ist des Guten noch zu viel gethan, wenn bei Aufzählung von Nebenflüssen auch noch deren Nebenflüsse angeführt werden. Wiederum fehlt eine besondere Darstellung der Hauptländer Europas, die man doch wohl in Quinta nicht gut entbehren kann; einige wenige Angaben sind nicht ganz genau. Auch die Angabe der Einwohnerzahlen konnte noch mehr beschränkt werden wie auch die Meterzahl einzelner Berge: hier kann ja übrigens der Lehrer beschränkend eintreten. Die Kartenbilder sind ihrem Zweck gemäſs recht klar, besonders in physischer Hinsicht nicht überladen und in ansprechenden, einfachen Farben gehalten. Wäre das Material (man bedenke, untere Klassen!) noch etwas solider, so könnte man den Atlas als recht brauchbar empfehlen.

Forbach. Stühlen.

8. Voigt, F: *Leitfaden beim geographischen Unterricht.* Nach den neueren Ansichten entworfen. Berlin 1882. 30. Aufl. Barthol und Cie. 199 S.

Wenn es wahr ist, daſs auch die Bücher ihr Geschick haben, dann spricht eine 30. Auflage des vorliegenden Buches wohl deutlich genug für die Berechtigung seiner Existenz und verdienten Fortdauer. Und wahrlich,

alle die Generationen, welche nach Voigts Handbuch sich auf der Erde umgesehen haben, sind darauf recht heimisch geworden. Es ist nun auch in der letzten Auflage den in der Neuzeit neu erhobenen methodischen Anforderungen gebührende Rücksicht zuteil geworden, indem die einzelnen Gebiete teils beschränkt teils erweitert teils der betreffenden Alters- und Bildungsklasse passend überwiesen sind: auch ist in übersichtlichen Gruppierungen, treffenden Vergleichen und anschaulichen Bildern das Verstehen und Behalten erleichtert. So wird das Buch seinen wohlverdienten alten Ruf ungeschmälert behaupten. Das äufsere Material nur könnte für den Schulgebrauch vielleicht etwas solider sein.

Forbach. Stühlen.

9. Stielers *Schul-Atlas.* 62. Aufl. Vollständig neu bearbeitet von H. Berghaus. 33 kolorierte Karten in Kupferstich. Justus Perthes. Gotha 1882.

Die uns vorliegende 62. Auflage des bekannten Atlas unterscheidet sich von der vorhergehenden neugestalteten Auflage nur durch die gröfsere Kraft der Farben, die durch ihre Wahl und Zusammensetzung ein angenehmes Bild liefern. Im ganzen Atlas ist dann die oft gewünschte Einheit der geographischen Messung durch allgemeine Annahme des Meridians von Greenwich berücksichtigt, wie auch die Höhenmessungen nach Metermafs bestimmt wurden, während bei den Entfernungen die geographische Meile noch als Einheit beibehalten ist. Nur für die deutschen Länder ist der Ferro-Meridian mit angegeben. Die gröfsere Schrift wirkt auch durch ihre Deutlichkeit angenehm aufs Auge. So behält Stielers Atlas den wohlverdienten alten Vorzug unter den besten Hilfsmaterialien zum Studium der Geographie.

Forbach. Stühlen.

e) Mathematik.

1. Oberfeld, G: *Grundzüge der mathematischen Geographie.* Wittenberg 1883. R. Herrosé. 144 S. 8⁰.

Zunächst für Lehrerbildungsanstalten, dann für Mittel- und Töchterschulen und zum Selbstunterricht bestimmt, ist das Buch für diesen Zweck in vieler Beziehung wohl geeignet. Der Verfasser hat es namentlich verstanden, schwierigere Begriffe und solche, die leicht mifsverstanden werden können, klar und leicht fafslich zu entwickeln und durch passende Beispiele zu erläutern. Dahin gehört das über die Parallaxe, die Präcession, Tag- und Nachtlänge, Ebbe und Flut etc. etc. Gesagte. Wünschenswert wäre ein näheres Eingehen auf die Aberration des Lichts und die Theorie von der Ring- und Planetenbildung, die mit demselben Rechte aufgenommen werden müfste wie die ausführlich behandelte Theorie Schiaparellis von der Bildung der Kometen und Sternschuppen. Einige Punkte aber bedürfen der Richtigstellung resp. Änderung. So erwecken in Fig. 1, 2, 3 die Linien, die den natürlichen Horizont verdeutlichen sollen, eine falsche Vorstellung davon, ebenso pg. 21 die Bestimmung der im Zenith stehenden Fixsterne, und § 9 das, was über die Richtung gesagt ist, nach der das Azimut gezählt wird. Überflüssig ist die Einteilung der Winkel in Tertien, und mindestens unbequemer ist es 20^0 südl. Deklination durch — D = 20 auszudrücken als in der gewöhnlichen Weise

durch D = — 20. Bei Bestimmung der Mondparallaxe hätte auf die Messung von Lalande und Lacaille Bezug genommen werden müssen, und auf pg. 22 (Bestimmung der verschiedenen Länge der Grade eines Meridians) mufs berücksichtigt werden, dafs alle Vertikalen nach dem einen Anziehungsmittelpunkt der Erde gehen und nicht nach den verschiedenen Krümmungsmittelpunkten etc. Doch sind diese Mängel Einzelheiten, die der Lehrer korrigieren kann, und die durch die guten Seiten aufgehoben werden. Eine grofse Zahl (56) eingedruckter Figuren trägt wesentlich zum richtigen Verständnis bei.

Berlin. H. Thurein.

2. Lehmann, P.: *Tafeln zur Berechnung der Mondphasen und der Sonnen- und Mondfinsternisse.* Berlin 1882. Verlag des Kgl. statistischen Bureaus. 78 S. 8°.

Die vorliegenden Tafeln sind vom Verfasser berechnet, um zum Zweck chronologischer Untersuchungen die Zeit und die näheren Umstände von Finsternissen feststellen zu können, die vor Jahrhunderten eingetreten sind. Sie mufsten deshalb ausgedehnter und genauer sein als die Hansenschen, da auch Störungen von sehr langen Perioden mit zu berücksichtigen waren. Nach einer kurzen Angabe, aus welchen Elementen die 19 Argumente zur Bestimmung der Phasen zusammengesetzt sind, werden die Kriterien für das Eintreffen der Finsternisse angegeben, und es folgt dann eine Anweisung zur Benutzung der 107 Tafeln. Endlich werden zwei Finsternisse ausführlich berechnet, eine Mondfinsternis vom 10. April 1884 und eine Sonnenfinsternis vom 14. Juni 762 v. Ch.; für letztere wird auch gezeigt, wie der Weg, den der Schatten auf der Erde macht, durch graphische Konstruktion zu finden ist. Die Anleitung ist so genau gegeben, dafs auch solche, die in mathematischen Berechnungen wenig geübt sind, wohl befähigt sein werden, die Rechnung durchzuführen, so dafs die Tafeln nicht nur von Fachleuten sondern auch von andern, namentlich Historikern mit Vorteil gebraucht werden können.

Berlin. H. Thurein.

3. Schroeder, Th. E: *Lehrbuch der Planimetrie mit Rücksicht auf Wöckels Sammlung geometrischer Aufgaben bearbeitet.* Dritte Auflage der Planimetrie von Fischer. Nürnberg 1882, Fr. Korn. 288 S.

Nach den ersten Erklärungen der in der Geometrie vorkommenden Ausdrücke und Zeichen folgt: Kap. I. Die grade Linie, die Ebene, der Kreis (p. 5—18); Kap. II. Von den Winkeln (p. 19—29); Kap. III. Von den Parallellinien (p. 30—38); Kap. IV. Winkel- und Linien-Eigenschaften des Dreiecks (p. 39—65); Kap. V. Kongruente Dreiecke und Figuren — hierbei Betrachtung der Parallelogramme (p. 65—91); Kap. VI. Fundamentalaufgaben. Der Kreis; Gerade in ihm und an ihn; Winkel zwischen Geraden desselben — hierbei mehrere Ortsbestimmungen — (p. 91—137); Kap. VII. Ähnliche Dreiecke und Vielecke — hierbei harmonische Teilung — (p. 137—166); Kap. VIII. Flächeninhalt der Drei- und Vielecke — hierbei irrationale Verhältnisse, Potenz, Potenzlinie, Pol und Polare, Ähnlichkeitspunkte, Ähnlichkeitsaxen, Ähnlichkeitspolare — (p. 166—219); Kap. IX. Die regulären

Vielecke und der Kreis — hierbei Berechnung von π — (p. 219—241); Kap. X. Isoperimetrische Lehrsätze (p. 241—247); Kap. XI. Algebraische Auflösung geometrischer Aufgaben — sowohl für Gleichungen ersten wie zweiten Grades — (p. 247—282) und ein Anhang.

Die Darstellung ist sehr ausführlich. Die Beweise der wichtigeren und schwereren Sätze werden vollständig durchgenommen, bei den leichteren werden hinreichende Andeutungen zur Lösung gegeben, vielfach wird auch durch vorausgeschickte Fragen der einzuschlagende Weg gekennzeichnet. Die Schreibweise ist leicht und klar verständlich. Den einzelnen Paragraphen sind Übungsbeispiele beigefügt, die in überwiegender Zahl rechnender Natur sind, da das Buch eben die Benutzung der Wöckelschen geometrischen Aufgabensammlung voraussetzt.

Ein grofser Vorzug des Buches vor andern besteht in den zahlreichen historischen Notizen über die Autoren der einzelnen Sätze, die sich in einer solchen Vollzähligkeit wie hier in keinem dem Ref. bekannten Lehrbuch der Geometrie vorfinden.

Wo die Wöckelsche Aufgabensammlung eingeführt ist, wird das Buch mit gewifs recht gutem Erfolge benutzt werden können; aber auch für sich allein kann es als ausführliches Lehrbuch sowohl für den Schul- als auch für den Selbstunterricht empfohlen werden.

Berlin. Koniecki.

4. Fuhrmann, W.: *Einleitung in die neuere Geometrie.* Für die oberen Klassen der Realschulen und Gymnasien. Leipzig 1881. B. G. Teubner. 63 S.

Das Buch ist, wie schon der Titel sagt, für die Schüler der oberen Klassen, d. h. für solche, welche das Pensum der Elementargeometrie absolviert haben, bestimmt und bezweckt denselben eine Vorstellung von der Methode und den einzelnen Sätzen der neueren Geometrie beizubringen. Dieser Zweck wird in vollem Mafse erreicht. Als Schulbuch auch für die schwächeren Schüler berechnet enthält es mit recht geschickter Auswahl hauptsächlich diejenigen Teile, welche dem Fassungsvermögen des Durchschnittschülers adaptiert sind, und es ist die Darstellungsweise durchweg eine dem Verständnis desselben angemessene, klare und ausführliche.

Es enthält nach einer „Einführung der Zeichenregel nebst einigen sich darauf beziehenden Sätzen“ die harmonischen Gebilde (p. 4—18); Lehre von den Transversalen (p. 18—27); von den Ähnlichkeitspunkten, besonders inbezug auf zwei Kreise (p. 27—33); Pol und Polare (p. 33—41); Chordale von zwei Kreisen und das rechtwinklige Schneiden der Kreise (p. 41—57); das Prinzip der reziproken Radien (p. 57—63). — Jedem einzelnen Abschnitt sind eine Anzahl von Übungsbeispielen beigefügt.

Wie man sieht, sind die schwierigeren Teile fortgelassen, aber umgekehrt ist auch genug gegeben, um den Schüler in die neuere Geometrie einzuführen, und das Buch erscheint als zur Benutzung beim Schulunterricht sowie auch zum Selbstunterricht (obwohl der Herr Verf. es hierfür nicht bestimmt hat) recht geeignet.

Berlin. Koniecki.

5. Milinowski, A.: *Die Geometrie für Gymnasien und Realschulen.* Ein Lehr- und Übungsbuch. 1. Teil. Planimetrie. Leipzig 1881. B. G. Teubner. 123 S.

— — II. Teil. Stereometrie. 1. Heft. Lehrbuch. 46 S. 2. Heft. Übungsbuch. 58 S. Leipzig. 1881, B. G. Teubner.

Die Behandlungsweise des gebotenen Stoffes ist durchaus verschieden von der in den üblichen Lehrbüchern der Geometrie gebräuchlichen. Von dem Grundsatz ausgehend, dafs ein Eindringen in das Wesen der Disciplin mehr von der Lösung möglichst zahlreicher Übungsaufgaben als von dem Erfassen der einzelnen Lehrsätze abhängt, hat der Herr Verf. von den letzteren nur die wichtigsten und diese in möglichst gedrängter Form durchgenommen — in dem ersten Teil der Stereometrie sind die Beweise vielfach nur angedeutet durch Hinweis auf die zur Anwendung kommenden Sätze der Planimetrie — der Hauptnachdruck ist dagegen auf die zahlreichen, recht geschickt ausgewählten Übungsaufgaben gelegt. Im Lehrbuch der Planimetrie sind die letzteren unmittelbar hinter den einzelnen Lehrsätzen gegeben, für den stereometrischen Teil bilden sie ein besonderes Heft, das Heft II, und sind fast durchgängig — sowohl in der Planimetrie wie Stereometrie — konstruierender, nicht rechnender Natur.

Bei der Wahl des Stoffes ist das Bestreben mafsgebend gewesen den Schüler durch eine Reihe von Sätzen auch mit dem Wesen der neueren Geometrie vertraut zu machen. Der Herr Verf. hat es verstanden in einer sehr geschickten Weise die Euklidische und die neuere Geometrie gewissermafsen zu verschmelzen, so dafs sowohl die ältere als die neuere zur genügenden Geltung kommt; in den Vordergrund treten allerdings die Beweismethode und die Sätze der neueren Geometrie. Eine natürliche Folge hiervon ist eine Abweichung von der üblichen Aufeinanderfolge der Lehrsätze. So werden nach den ersten Paragraphen, in welchen Winkel, Kreis, gradlinige Figuren besprochen werden, vor den Kongruenzsätzen die Sätze vom gleichschenkligen Dreieck, nach ihnen die von den Parallelen genommen; vom Kreise wird als Lehrsatz nur der vom Centri- und Peripheriewinkel und später der Sehnensatz erörtert. Die hauptsächlich der neueren Geometrie entnommenen Sätze von harmonischen Punkten und Strahlen, über Ähnlichkeitspunkte, Kreisbüschel, Pol und Polare, die ausgezeichneten Punkte des Dreiecks (dabei der Feuerbachsche Satz) fangen mit p. 75 an und sind so zahlreich und mannigfaltig, dafs sie auch dem schwächeren Schüler einen guten Einblick wie Überblick gewähren.

Die Anordnung der Stereometrie ist folgende: Ebene, Ecken, Pyramiden, Prismen, Polyeder; Gerade und Ebenen in normaler Lage; Kegel, Cylinder, Kugel; die regelmäfsigen Körper (Eulerscher Satz); Kugelbüschel; Pol und Polarebene; die Kegelschnitte a) Brennpunktseigenschaften, b) Polareigenschaften c) Bestimmung des Kegelschnittes aus Punkten und Tangenten; Oberflächen und Volumina; Schwerpunkt; Maxima und Minima (nach der Auflösungsmethode von Schellbach).

Auch hier ist der Nachdruck auf den zweiten Teil des Buches gelegt. Die Behandlungsweise ist sowohl quantitativ wie qualitativ eine tief eingehende und führt in stufenweiser, leicht verständlicher Bearbeitung bis zur Lösung höchst schwieriger Probleme.

An Übungsaufgaben enthält der planimetrische Teil 1181, der stereometrische 784, so dafs zu Aufgaben für mehrere Semester vollkommen ausreichender Stoff vorhanden ist.

Die Bücher eignen sich demnach recht gut dazu dem Schüler einen Einblick in das Wesen der Geometrie nach dem heutigen Standpunkt dieser Wissenschaft zu gewähren.

Berlin. Koniecki.

6. **Féaux, B.**: *Lehrbuch der elementaren Planimetrie.* Sechste verbesserte Auflage, besorgt durch A. Luke. Paderborn. Ferd. Schöningh. 1882. 109 S.

Anordnung und Methode sind die im allgemeinen üblichen. Nach den ersten Erklärungen der Grundbegriffe folgt die Lehre von parallelen Linien, dann das Dreieck, Viereck im allgemeinen, Parallelogramm, einige spezielle Sätze aus dem Vorangegangenen, Polygone, Kreis, Projektion, Gleichheit und Ausmessung der Figuren, Pythagoras, Verwandlung und Teilung der Figuren, Proportionalität, Ähnlichkeit, harmonische Teilung, Elemente der algebraischen Geometrie, reguläre Figuren, Kreisrechnung und in einem Anhang eine Besprechung der geometrischen Örter. Bei einzelnen Abschnitten sind vollkommen durchgeführte Übungsaufgaben hinzugefügt.

Die Beweisführung ist überall ganz ausführlich beigebracht, die Ausdrucksweise klar und leicht verständlich, die Zahl der gegebenen Lehrsätze eine grofse, da manche von den in andern Büchern zu den Aufgaben genommenen Sätzen hier als Lehrsätze eingeführt sind, die Beweise sind stellenweise von den üblichen abweichend, da manche Sätze ihrer Natur nach zusammengenommen sind, welche in andern Lehrbüchern der Beweisführung wegen getrennt angeführt werden.

Das Buch kann für den Unterricht allen Lehrern recht wohl empfohlen werden, welche ein Lehrbnch wünschen, aus dem auch schwächere Schüler, die in der Klasse nicht mitgekommen sind, zu Hause sich orientieren und das Versäumte selbständig nachholen können. Auch ist dasselbe für den Selbstunterricht recht geeignet.

Eine Aufgabensammlung ist nicht beigefügt.

Berlin. Koniecki.

7. **Bergold, L.**: *Arithmetik und Algebra nebst einer Geschichte dieser Disziplinen für Gymnasien und Realschulen.* Karlsruhe 1881, H. Reuther. 200 S.

Auf den ersten 13 Seiten wird die Geschichte der Entwicklung der Arithmetik und Algebra gegeben. Ohne etwas Wesentliches zu übergehen, werden die hauptsächlichsten Momente in der Ausbildung dieser Disziplinen von den ersten Anfängen bis in unsere Zeit in knapper, aber doch hinreichend ausführlicher Weise aufgeführt, um dem Schüler einen Überblick über das gesamte Gebiet dieser Wissenschaft zu gewähren.

Das Lehrbuch selbst zerfällt in drei Hauptabteilungen: Gemeine Arithmetik (p. 1—38), allgemeine Arithmetik (p. 39—157), Algebra (p. 158—200). Im ersten Abschnitt wird unser Zahlensystem und die sich aus ihm ergebenden 4 Spezies für ganze Zahlen besprochen. Hieran schliefst sich in naturgemäfser Entwicklung die Lehre von den Dezimalbrüchen. Als Drittes fol-

gen die gemeinen Brüche und gewissermaſsen als Anwendung des bisher Gegebenen, der Zweisatz. Der zweite Abschnitt, die Rechnung mit Buchstaben enthaltend, umfaſst, von den ersten Anfängen ausgehend, das gesamte Gymnasialpensum bis zu den Reihen höherer Ordnung, dem binomischen Lehrsatz mit ganzen und gebrochenen Exponenten, die Wahrscheinlichkeitsrechnung und die Kettenbrüche. Im dritten Abschnitte werden die Gleichungen ersten bis vierten Grades (bei den Gleichungen ersten Grades auch die Proportionen) und die diophantischen Gleichungen ersten Grades in der üblichen Weise betrachtet.

Ein glücklicher Gedanke des Herrn Verf. war es, dem Lehrbuch der Algebra eine kurze Geschichte derselben vorauszuschicken. Es wird hierdurch nicht nur dem Wissenstrieb des Schülers begegnet, sondern sicherlich auch bei manchem ein höheres Interesse für die Sache selbst erweckt, wenn er im kurzen Überblick verfolgen kann, wie sich im Lauf der Jahrhunderte diese Disziplin aus den ersten Anfängen heraus entwickelt hat.

Die Darstellung im Lehrbuch ist wissenschaftlich, dabei klar und leicht faſslich; einzelne Abteilungen sind besonders ausführlich behandelt, aber ohne daſs andere deshalb vernachlässigt werden.

Das Buch ist als Lehrbuch für den gesamten Unterricht auf Gymnasien recht wohl brauchbar, auch dürfte es für den Selbstunterricht zu empfehlen sein. Für den Unterricht auf Realgymnasien würden noch die goniometrischen etc. Reihen, numerierte Gleichungen und einiges über quadratische unbestimmte Gleichungen hinzuzufügen sein.

Berlin. Koniecki.

8. Staudacher, Hans: *Elementares Lehrbuch der algebraischen Analysis für den Unterricht an technischen Anstalten.* Mit 19 Figuren im Texte. VIII und 169 S. gr. 8⁰. München 1882, R. Oldenbourg.

Das Buch ist hervorgegangen aus den Vorträgen über algebraische Analysis, welche der Verf. seit mehr als 10 Jahren in den beiden oberen Klassen des Realgymnasiums zu Speyer gehalten hat. Mit vielem Vergnügen und Interesse habe ich dasselbe durchgelesen und kann die Erklärung abgeben, daſs das Buch sowohl nach seinem Inhalte und dessen Anordnung, als auch nach der ganzen, gröſste Einfachheit und Faſslichkeit erstrebenden Behandlungsweise mir auſserordentlich gefallen hat, so daſs ich dasselbe aus vollster Überzeugung empfehlen kann.

Das Buch enthält 13 Kapitel und behandelt: I. Die kombinatorischen Operationen. S. 1—9. II. Den binomischen und den polynomischen Lehrsatz für positive ganze Exponenten. S. 9—13. III. Die arithmetischen Reihen. S. 13—22. (Anhang: Die geometrischen Reihen; zusammengesetzte Reihen; harmonische Reihen. S. 22—25.) IV. Die Rechnungsoperationen mit komplexen Zahlen. S. 25—38. V. Determinanten. S. 38—56 (Anhang: Auflösung linearer und quadratischer Gleichungen S. 56—61.) VI. Die Funktionen im allgemeinen und insbesondere die rationalen ganzen Funktionen S. 61—70. VII. Allgemeine Sätze über die höheren Gleichungen. S. 71—92. VIII. Auflösung numerischer Gleichungen beliebigen Grades S. 92—100. IX. Allgemeine Auflösung der Gleichungen des dritten und vierten Grades S. 101—108

(Anhang: Zerlegung einer rationalen Bruchfunktion in Partialbrüche S. 109 bis 111.) X. Die Grenzwerte und die Stetigkeit der Funktionen. S. 111—119. XI. Die Reihen. S. 119—136. XII. Die allgemeine Binomialreihe und die aus derselben hergeleiteten Reihen. S. 137—160. XIII. Die rekurrenten Reihen. S. 160—169.

Das Buch bringt, wie aus dem Inhaltsverzeichnisse hervorgeht, auch die Determinanten, gegründet auf die Kombinatorik, nicht auf die Elimination der Unbekannten aus mehreren zusammengehörigen linearen Gleichungen, und macht davon in den darauf folgenden Kapiteln stets passende Anwendung. — Der Verf. sagt zwar: „In der Rechenlehre mufste ich mich auf das nötigste beschränken", dennoch aber, meine ich, bringt derselbe auch hier, noch mehr als hinreichendes Material. — Die Kettenbrüche fehlen, weil sie im bairischen Unterrichtsprogramm nicht enthalten sind. — Nummern, welche bei event. Mangel an Zeit ohne Störung des Zusammenhanges allenfalls vorläufig weggelassen werden können, sind im Inhaltsverzeichnis mit einem Sternchen versehen worden. Soll ich Kapitel hervorheben, die mir ganz besonders und ausnehmend gefallen haben, so sind es das Kapitel von den komplexen Zahlen und das von den Reihen. — Am Schlufs der meisten Kapitel findet sich eine kurze passende historische Bemerkung. — Warum gerade bei Vietas Satz in No. 80 auf S. 72 der Name weggelassen ist? — Welche von den Schreibweisen $\cos^n\varphi$ oder $\cos\varphi^n$ (S. 37, No. 43) vorzuziehen sei, darüber ist man leider! immer noch nicht einig, wie sich auch am Schlusse der zweiten Sitzung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektion der 36. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Karlsruhe (27. bis 30. September 1882) bei der Diskussion über jene Schreibweise herausgestellt hat. Ich ziehe aus den von Grunert in Grunerts Archiv der Mathematik T. XXII. S. 471 fg. vom Jahre 1854 angegebenen Gründen die zweite Schreibweise $\cos\varphi^n$ vor. — S. 85 Z. 2 v. u. ist es richtiger oder wenigstens besser zu sagen „h mal so grofs wie die der gegenenen" statt „h mal gröfser als". — S. 86 Z. 4 u. 5 v. u. ist die umgekehrte Reihenfolge

$$\sqrt[n]{-a} \text{ oder } \sqrt[n]{a}$$

wohl die richtigere. — S. 89 No. 96 im Cotesischen Lehrsatz Z. 5, 7, 10, 12 v. u. sind die Endfaktoren nicht richtig; sie müssen sein Z. 10 u. 12 PA_{2n-2} statt PA_n und Z. 5 u. 7 PA_{2n-1} statt PA_{2n}. — S. 91 Z. 4 v. o. würde ich noch hinzufügen „also $X_{r+1} = X_{r}.y - X_{r-1}$". — S. 103 Z. 2 v. u. würde ich sagen: die „für β^3" quadratische Resolvente. — Zu dem auf S. 117 für

$$\lim_{x=0} \frac{\sin x}{x} = 1$$

gegebenen Beweise bemerke ich, dafs ich es für Schüler ratsamer halte, mit dem Radius r als mit dem Radius 1 zu rechnen. — Auf S. 121 am Schufs von No. 130 würde ich noch hinzufügen: „und $\varphi = \alpha + \beta$ gesetzt wird

$$\overset{n}{\underset{1}{S}} \sin.\,(\alpha + \beta x) = \frac{\sin.\,(\alpha + \frac{n+1}{2}\beta)\,\sin.\frac{n}{2}\beta}{\sin.\,{}^1/_2\beta}\text{“}$$

— S. 145 Z. 11 v. u. füge ich hinter p noch hinzu: „und auch q". — S. 148 Z. 11 v. u. lies „als auch" statt und.

Ausstattung und Druck des Buches sind gut. — Aufser den am Ende des Buches angegebenen Druckfehlern habe ich nur noch folgende gefunden: S. 11 Z. 6 v. u. lies $(n+1)_k$ statt $(n+1)^k$. — Auf S. 17 No. 24 ist in dem Beispiele die dritte Zeile nicht in Ordnung. — S. 20 Z. 8 v. o. lies n^1 statt n. — S. 35 Z. 8 v. o. lies $\sin n\alpha$ statt $\sin\alpha$. — S. 44 Z. 1. v. o. eine statt ein. — S. 50 S. 17 v. u. vor statt or. — S. 66 Z. 2 v. u. x^{n-1} statt x_{n-1}; S. 74 Z. 17 v. u. im zweiten Gliede lies x^{n-2} statt x^{n-1}; S. 100 Z. 14 v. o. z^3 statt z^2; S. 124 Z. 14 v. o. demnach statt dennoch; S. 137 Z. 9 v. u. $\lim \frac{m-n}{n+1} x$ statt $\lim \frac{n-m}{n+1} x$; S. 158 Z. 8 v. u. fehlt zu Anfange der Zeile der Logarithmus; S. 159 Z. 4 v. o. lies x^2 statt x_2. — S. 160 Z. 5 v. o. mufs das erste + Zeichen in ein — Zeichen verwandelt werden.

Noch einmal, das Buch ist ein höcht empfehlenswertes.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

f) Naturwissenschaften.

1. Leunis, *Synopsis der drei Naturreiche.* Erster Teil Zoologie. Dritte gänzlich umgearbeitete Auflage von Professor Dr. Hubert Ludwig. Erster Band 1. Abteilung Bogen 1—33. Hannover 1883. Hahn.

Wie wir die neue Auflage von Leunis' Botanik in der bewährten Hand eines Fachmannes wissen, so tritt uns auch die neue Bearbeitung des ersten Teils der Synopsis, der Zoologie, aus den Händen eines der berufensten Vertreter dieser Wissenschaft entgegen. Es spricht in der That für die Brauchbarkeit der Bücher von Leunis, wenn sich Männer wie Hubert Ludwig bereit finden lassen eine neue Bearbeitung derselben vorzunehmen. Dafs diese eine totale sein mufste, bezweifelt niemand, der die alten Auflagen kennt und die Entwickelung der Zoologie auch nur oberflächlich verfolgt hat. Beibehalten ist die, von so vielen beliebte und trotz alledem und alledem doch immer brauchbare Darstellungsmethode von Leunis, die Bestimmungstabellen und dgl. Gänzlich verändert ist dagegen der der allgemeinen Zoologie gewidmete Teil. Die Bezeichnung gänzlich umgearbeitete Auflage ist hier sehr am Platz und viel Veraltetes ist beseitigt worden. Dabei berührt es angenehm, dafs kein unnützer Ballast von Gelehrsamkeit in Bewegung gesetzt worden ist und die Sprache eine Wahrheit und Deutlichkeit zeigt, die man nicht bei allen derartigen Handbüchern findet.

An neuen, bezeichnenden Abbildungen ist kein Mangel und die Verlagsbuchhandlung hat auch nach dieser Seite das ihrige gethan um dem Buch die alten Freunde zu erhalten und neue zu erwerben. Hätten wir einen Wunsch aussprechen zu dürfen die Erlaubnis gehabt, so würde es die Bitte um etwas gröfseren Satz gewesen sein. Dabei wird gern zugegeben werden, dafs man jetzt vielfach über das Ziel hinausgeht und des Guten hinsichlich des Druckes zu viel thut. In dem vorliegenden Buch ist dieses Extrem gründlich vermieden. Hoffentlich läfst die zweite Abteilung des ersten Bandes und der zweite, ebenfalls auf ungefähr 60 Bogen berechnete Band, nicht allzulange auf sich warten und giebt uns Gelegenheit etwas ausführlicher auf die bedeutende Arbeit einzugehen. Sie ist von Vielen längst erwartet worden und wer bei Bestimmungsversuchen irgend welcher Tiere den alten

Leunis ärgerlich zur Seite gelegt hat oder sonst in ihm keinen Aufschlufs fand, der wird sicher jene ausgesprochenen Erwartungen auch auf sich übertragen.

Eisenach. Hosaeus.

2. Zwick, Herm.: *Der naturgeschichtliche Unterricht an Elementarschulen und höheren Lehranstalten.* Berlin 1883. L. Oehmigke.

Die vorliegende Schrift ist aus Vorträgen hervorgegangen, welche im älteren Berliner Lehrerverein gehalten wurden und welche der Hebung des naturgeschichtlichen Unterrichts an den Berliner Volksschulen dienen sollten. Sie bietet indes so viel Beherzigungswertes auch für die höheren Lehranstalten, dafs ihre Besprechung in dieser Zeitschrift gerechtfertigt erscheint.

Der Verfasser geht davon aus, dem naturgeschichtlichen Unterricht in der Reihe der Lehrfächer seine richtige Stellung anzuweisen, seinen Wert als geistiges Bildungsmittel festzustellen und wirft zunächst die Fragen auf: „Bietet die Naturgeschichte eigenartige Momente in genügender Menge, welche gewisse geistige Thätigkeiten inanspruch nehmen und durch Übung kräftigen? Und zwar solche Momente, die andere Unterrichtsgegenstände nicht oder in geringem Grade besitzen? Wendet sie sich an bestimmte Geistesthätigkeiten, die schon in der Jugend ausgebildet werden müssen, wenn nicht eine Lücke in der Gesamtbildung entstehen soll?

Er weist zunächst nach, wie aus sinnlichen Wahrnehmungen Vorstellungen, aus diesen Begriffe, die Grundlage des Denkens, zustande kommen, wie scharfe und inhaltreiche Vorstellungen nur durch geschulte, an genaue Beobachtung gewöhnte Sinne erzeugt werden, und leitet daraus für die Schule die Pflicht ab, „dafür zu sorgen, dafs an geigneten Stoffen eine planmäfsige und dauernde Übung der Sinne erfolge und der Jugend die Gewohnheit genauer Beobachtung und sorgsamer Prüfung der Dinge eingepflanzt werde, damit die Vorstellungs- und Begriffswelt der wirklichen möglichst entspreche und ein scharfes richtiges den Thatsachen entsprechendes Urteil — der für die geistige Reife und für das praktische Leben entscheidende Faktor — erwachse.“

Er ermittelt ferner, wie sich eine planvolle Beobachtung zu gestalten habe und welche Erfolge für das Sinnen-, Vorstellungs-, und Verstandesleben sie in Aussicht stelle: zeigt, dafs die wesentliche Bedingung für jede sorgfältige Beobachtung zunächst der aufmerksame und rechte Gebrauch der Sinne und der damit in Beziehung stehenden Muskeln sei; ferner, dafs eine gewisse Zeit zur Erfassung der Eindrücke und wenn es deren viele sind, die Wiederholung der Beobachtung unerläfslich sei. Er weist nach, dafs alle Sinne einer bedeutenden Verfeinerung durch Übung fähig sind und dafs die Wiedererneuerung der Vorstellungen auf der häufigen Wiederholung der Sinneseindrücke beruht; wie folgenreich die systematische Ausbildung der Sinne durch Beobachtung für das ganze Vorstellungs- und Verstandes-, ja für das Geistesleben überhaupt ist und welche hohe Bedeutung daher denjenigen Unterrichtsgegenständen beizumessen sei, welche diese Ausbildung und Übung ermöglichen.

Der Weg, den die menschliche Erkenntnis genommen, wie ihn die Geschichte der Wissenschaften aufweist, das Vordringen von der Erfahrung zum

Gesetz, biete das natürliche Vorbild, die Jugend zum Verständnis der Körperwelt anzuleiten. Der Weg der Induktion, auf dem die Naturwissenschaften so überraschende Erfolge errungen, gebe auch die richtige Methode für den naturgeschichtlichen Unterricht. Gelegentliche Anwendung der Deduktion sei darum nicht ausgeschlossen.

Die Induktion charakterisiert der Verfasser durch folgende Stufen:

1. Die Beobachtung von Einzelthatsachen,
2. Die Vergleichung und Klassifikation derselben,
3. Die Verifikation oder Bewahrheitung des Gewonnenen.

Diese Stufenfolge, fährt er fort, entspricht den Anfängen und dem Fortschreiten geistiger Entwickelung, somit auch den pädagogischen Grundsätzen. Doch zeige sich zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften der fundamentale Unterschied, daſs die Erkenntnis in jenen mit der unmittelbar sinnlichen Auffassung der Objekte und der eigenen Erzeugung der Vorstellungen von denselben beginnen. Daher seien in der Ausbildung der Sinne und der Stärkung des Reproduktionsvermögens die Natur- den Geisteswissenschaften überlegen.

Indem sich bei zweckmäſsiger Auswahl der Natur-Objekte die neuen Vorstellungen in den Vorstellungskreis des Kindes leicht einfügen, seien insbesondere Zoologie und Botanik die Anschauungswissenschaften par excellence. Wie sich dabei die morphologischen Begriffe, der Art-, Gattungs- und Familienbegriff u. s. w. bilden, weist der Verfasser im Einzelnen nach. Indem der Geist des Schülers zu einer geordneten systematischen Kenntnis gelangt, lernt er logisch schlieſsen und urteilen. Die Leichtigkeit und Ergiebigkeit solcher Verstandesübungen werden von keinem anderen Unterrichtsgegenstande übertroffen. Nicht zu unterschätzen sei auch die ethische Bedeutung dieses Unterrichtsfaches, welches, indem es den Schüler zum klaren, esten sicheren Betrachten und Auffassen der Schöpfung und zu einem gleich klaren und sicheren, festen Ausdruck des Aufgefaſsten gewöhnt, ihn geschickt macht zum schlichten unverfälschten Auffassen von Menschen und Menschenleben.

Während die Arbeit der ersten Schuljahre wesentlich Gedächtnis- und Spracharbeit, ein Arbeiten mit Begriffen sei, die das Kind groſsenteils nicht versteht und für die es erst allmählich im weiteren Verlauf des Unterrichts Verständnis gewinnt, ist der Anschauungsunterricht die systematische Fortsetzung der Übungen der Sinne in der Kinderstube. Der allgemeine Anschauungsunterricht aber ist allmählich in den naturgeschichtlichen überzuführen; dieser ist das natürliche Bindeglied zwischen den ersten Anfängen im Unterscheiden, Vergleichen und Begriffebilden und der logischen Induktion der experimentell-naturwissenschaftlichen Disciplinen.

Der Verfasser wendet sich hierauf zur Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts, handelt von der passenden Auswahl der Anschauungsobjekte, dem Regehalten des Interesses, der Beschreibung und Bildung der systematischen Begriffe, der Bedeutung des Systems, der steten Berücksichtigung der Morphologie und Physiologie und der Zusammenstellung der Ergebnisse. Er behandelt ferner die Frage, wie sich der Unterricht zu den neuen Bahnen der naturgeschichtlichen Forschung, insbesondere der Entwicklungslehre zu

verhalten habe und schliefst mit der Aufstellung von Speciallehrplänen für drei Unterrichtsstufen in Zoologie und Botanik, woran er Bemerkungen über die Methodik des Unterrichts, Verwendung des Zeichens u. a. knüpft.

Wir glaubten die Zwicksche Schrift den Fachkollegen nicht besser als durch diese ziemlich eingehende Angabe ihres reichen Inhalts empfehlen zu können. Möge sie zahlreiche Leser finden.

Tarnowitz. P. Wossidlo.

3. Zwick, Hermann: *Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik.* Nach methodischen Grundsätzen in drei Kursen für höhere Lehranstalten. Berlin 1882. Burmester & Stempell.

Dieselben Grundsätze, welche den Verfasser bei der Ausarbeitung seines trefflichen Lehrbuchs für den Unterricht in der Zoologie leiteten (cf. C. O. IX, 480) sind auch bei dem Zustandekommen des vorliegenden botanischen Lehrbuchs mafsgebend gewesen. Auch hier wird der Versuch gemacht durch eingehende Betrachtung einzelner Pflanzenexemplare die Fähigkeit des Schülers zu richtiger Beobachtung zu entwickeln und zu schärfen, ihn anzuleiten aus richtig Gesehenem richtige Begriffe zu bilden, ihn in die Kenntnis der morphologischen Verhältnisse einzuführen und ihm durch das Verständnis derselben eine Vorstellung von der Gesetzmäfsigkeit in der organischen Natur zu verleihen. Die Übereinstimmung im Bau der Blüte wie der Vegetationsorgane führt ihn weiterhin zur Bildung gröfserer Gruppen und er gelangt durch eignes Denken und Beobachten zu der Erkenntnis der Verwandtschaft unter den mannigfaltigen Pflanzenformen, wie dieselbe im natürlichen System zum Ausdruck gebracht ist. Diese Methode, deren Richtigkeit heutzutage wohl ziemlich allgemein anerkannt wird, ist seit Lübens Lehrbüchern wiederholt befolgt und in mannigfacher Weise ausgebildet worden. Es lag zunächst nahe, den Weg einzuschlagen, welcher durch die Gliederung des Systems gewissermafsen von selbst vorgeschrieben wurde. Beschränkte sich der 1. Kursus auf die Betrachtung einzelner Arten, so lieferte im 2. Kursus die Vergleichung verwandter Arten den Charakter der Gattung, der 3. Kursus in analoger Weise denjenigen der Familie und in jedem neuen Kursus wurde gewissermafsen eine höhere Staffel erklommen, bis die Klasse und der Typus des natürlichen Systems erreicht war. Dieser Weg bietet gleichwohl dem, der ihn betritt, unerwartete Schwierigkeiten, dafs sich die Methode nur auf Monocotyledonen und Dicotyledonen anwenden läfst, während die Gymnospermen und die Kryptogamen beim Unterricht eine andere Behandlungsweise erfordern, ist ohne weiteres klar. Sodann aber ist es schwierig, mmer gleichzeitig mehrere Arten neben einander zu haben. In kleinern Städten, in welchen die Schüler selbst das Material für die einzelnen Stunden beschaffen, kann denselben unmöglich zugemutet werden, beim Einsammeln bereits auf Artunterschiede zu achten, für welche ihnen erst in der bevorstehenden Stunde der Blick geöffnet werden soll; und in gröfsern Städten, in denen die Beschaffung des Pflanzenmaterials einem botanischen Garten übertragen ist, hat die Erfahrung gelehrt, dafs selten zwei Arten derselben Gattung vorhanden sind und dafs es aus den verschiedensten Gründen auch meistens unmöglich ist, dieser Anforderung zu genügen. Aber

selbst wenn durch die eigene Bemühung des Lehrers diese praktische Schwierigkeit beseitigt ist, steht der dadurch erzielte Erfolg in keinem Verhältnis zu dem wahrlich nicht geringen Aufwand an Zeit und Kraft. Lehrer und Schüler ermüden bei dem Auffinden der geringfügigen Artunterschiede, die nur dem geübten Auge des Systematikers sofort sichtbar und zudem ebenso variabel sind wie die Arten selbst. Und man frage nach einigen Wochen wieder nach dem Unterschied einzelner Arten von Ribes, Arabis, Fragaria, Geum u. s. w. u. s. w. und man wird nur ein wirres Durcheinander in den Köpfen der Schüler finden, welches wenig zu der Klarheit naturwissenschaftlichen Denkens paſst. Ungleich richtiger und erfolgreicher scheint es dem Schüler schon von vorne herein den Blick für nie Familien und Klassen zu eröffnen. Die Eigentümlichkeiten einer Lippenblume, einer Schmetterlingsblüte, einer Kreuzblüte, die Erkennungsmerkmale von Doldenpflanzen und Korbblüten u. s. w. erkennt selbst ein Quintaner leicht und prägt dieselben seinem Gedächtnis ein, nicht in futuram oblivionem sondern so, daſs er einer ihm neu entgegentretenden Pflanzenform ohne Schwierigkeit ihren Platz in der Familie anzuweisen vermag. Ebenso leicht ist es ihm ein Verständnis für den Unterschied von Kelch-, Boden- und Kronenblütlern zu eröffnen und ihm, nachdem er einige Pflanzenformen kennen gelernt und ihr Verhalten bei der Keimung beobachtet hat, die Abteilungen der Mono- und Dicotyledonen (trotz ihrer vielsilbigen Namen) zum Verständnis zu bringen.

Den angedeuteten Weg verfolgt der Verf. in seinem vorliegenden Buche. Der erste Kursus enthält nur Pflanzenbeschreibungen. Er ist auf 2 Jahre berechnet und bietet eine Fülle von Material, welches sich gleichwohl zum gröſsten Teil bewältigen lassen wird. Dadurch, daſs im Anfang zu den einzelnen Beschreibungen die verwandten Arten kurz besprochen sind, wird der Lehrer selten in die Verlegenheit kommen eine Pflanze durchzunehmen, deren Beschreibung der Schüler darum nicht repetieren kann, weil sie sich in seinem Buche nicht findet. Daſs die Beschreibungen in einer ansprechenden und den Schüler fesselnden Form geschrieben sind, kann nur derjenige tadeln, welcher meint, daſs Unterricht wie häusliche Arbeit möglichst trocken und qualvoll für den Schüler sein müsse, eine Anschauung, die leider auch heute noch weiter verbreitet ist, als man gewöhnlich annimmt. Besondere Anerkennung verdienen die leider nicht allgemein genug gegebenen etymologischen Ableitungen der Pflanzennamen, welche die Vorwürfe derjenigen haltlos machen, die eine fremde Sprache darum erlernt wissen wollen, um die in der Muttersprache (insbesondere der wissenschaftlichen) vorkommenden Fremdwörter verstehen zu können. Nachdem eine Anzahl von Arten betrachtet worden ist, wird eine Übersicht über das bisher Durchgenommene in Gestalt einer zusammenhangenden Darstellung zunächst der Vegetationsorgane (S. 22 — 29), sodann der Blüte und der Anordnung ihrer Teile (S. 65—68), weiter der Blütenstände und Früchte, endlich der Gliederung und Stellung der Hauptorgane der Pflanzen gegeben. Als Schluſs des ersten Kursus ergibt sich dann bereits eine übersichtliche Zusammenstellnng der betrachteten Pflanzen nach Art, Gattung, Familie und Klasse.

Der zweite Kursus gibt eine Übersicht über die Familien der Angio-

spermen. Er befähigt den Schüler noch nicht betrachtete Pflanzen der Gattung und Art nach zu bestimmen, nachdem er durch das bisher Gelernte die Zugehörigkeit derselben zu einer bestimmten Familie erkannt hat. Er wird dadurch zur Benutzung der Flora vortrefflich vorbereitet. Die Einteilung der Dicotyledonen ist die gewöhnliche in Eleuthero-, Gamo- und Apetale. Eine Übersicht über die sämtlichen Familien der drei Abteilungen ist in Gestalt von drei Bestimmungstabellen gegeben; die wichtigeren derselben, deren eingehende Kenntnis von dem Schüler schliefslich verlangt werden mufs, sind ausführlicher behandelt; es findet sich neben einer Angabe des Familiencharakters eine Übersicht über ihre häufiger auftretenden Gattungen, deren charakteristische Merkmale durch den Druck hervorgehoben sind; dichotomische Bestimmungstabellen ermöglichen das Auffinden von Gattung und Art, und für eine Anzahl der letzteren, welche durch ihre Häufigkeit, durch ihre Bedeutung für den Menschen oder sonstwie eine besondere Wichtigkeit besitzen, ist aufserdem eine genauere Beschreibung in der knapperen Form der Diagnosen unserer Floren gegeben. Im Anschlufs an die einheimischen Familien sind an geeigneter Stelle die exotischen Kulturpflanzen: Baumwolle, Thee, Kakao, Kaffee, Tabak, Reis, Zuckerrohr u. s. w. besprochen. Sehr anregend und förderlich für den Unterricht dürften auch die gelegentlich unternommenen Streifzüge in das Gebiet der Technik sein. Der Schüler wird immer dankbar dafür sein über die Bereitung des Weines, des Bieres, über die Gewinnung des Rübenzuckers, über die Bearbeitung des Hanfes und ähnliche Prozesse Genaueres zu hören. Es folgt dann eine kurze Übersicht über die Gymnospermen, in welcher Ref. die Erwähnung der Toxaceen und der bei uns nicht minder häufig angepflanzten Gattungen Sabina und Thuja vermifst. Von dem Blütenbau dieser Klasse ist hier nur das Notwendigste aufgenommen; die eingehendere Behandlung würde wohl auch ziemlich nutzlos sein, und zudem sind die Akten über die Streitfrage der Deutung der Gymnospermenblüte bekanntlich noch nicht geschlossen. Den Schlufsstein der Betrachtung der Blütenpflanzen bildet eine eingehendere Darstellung des Blütenbaues, wie sie aufgrund der erweiterten Kenntnisse im Anschlufs an den betreffenden Abschnitt des 1. Kursus nunmehr gegeben werden kann und welche zugleich eine gute Verbreitung für den auf der nächsthöheren Stufe zu erörternden Zusammenhang zwischen den Fortpflanzungsorganen der Phanerogamen und Kryptogamen darbietet. Die Erörterung der Bestäubungseinrichtungen fafst noch einmal die verschiedenen Anpassungsverhältnisse zusammen, auf deren interessante Details der bisherige Unterricht bereits wiederholt hinzuweisen hatte. Den Schlufs des zweiten Kursus bildet die Betrachtung einzelner Vertreter der Kryptogamen. Am ausführlichsten sind die Pilze behandelt, deren vielverzweigtes Geschlecht mit seinem den Menschen meist schädigenden Lebenserscheinungen für den Schüler das gröfste Interesse besitzt. Kürzere Behandlung erfahren die übrigen Klassen. Wer wollte auch die mannichfachen Vorgänge bei der Vermehrung der Algen oder beim Wachstum der Gefäfskryptogamen, zu deren Erörterung mehrstündige Spezialkollegien erforderlich sind, in der Schule zum Vortrag bringen! Für das spätere Leben genügt eine allgemeine Bekanntschaft mit diesen für den Fachmann so überaus interessanten Pflanzen vollständig, und der spätere Student

der Naturwissenschaften lernt im Kolleg die Kryptogamen hinlänglich genau kennen, während er bei der jetzigen Einrichtung der akademischen Vorlesungen im Anfang seiner praktischen Lehrthätigkeit in Verlegenheit kommt, wenn ihn der Schüler nach dem Namen einer gewöhnlichen Crucifere oder gar einer Composite fragt, vorausgesetzt dafs er nicht bereits auf der Schule die Anregung erhalten hat sich mit der bunten Blütenwelt zu beschäftigen und dafs ihm nicht dort die Mittel gegeben wurden die dort erworbenen Kenntnisse aus eignem Antriebe zu vermehren.

Der 3. Kursus, dem Umfang nach der kleinste, gibt noch einmal eine gedrängtere Übersicht über die Klassen Phanerogamen und Kryptogamen, für welche der Verfasser abweichend vom gewöhnlichen Gebrauch den Namen des Typus anwendet. Wir würden diese Bezeichnung lieber für die soeben erwähnten beiden gröfsten Abteilungen des Pflanzenreichs reservieren und Algen, Pilze, Moose, Gefäfskryptogamen, Gymnospermen, Mono- und Dicotyledonen, wie es auch gewöhnlich geschieht, als Klassen bezeichnen. Es folgt ein Abrifs der Pflanzenverteilung in horizontaler und vertikaler Richtung auf der Erdoberfläche, eine Übersicht über die Vegetationsgebiete nach Grisebach (nicht Griesebach) und endlich ein Abrifs der Pflanzanatomie und -physiologie. Wir befürchten, dafs es nach der Beschränkung, welche der naturbeschreibende Unterricht erfahren, kaum möglich sein wird den hier aufgespeicherten Stoff genügend zu verarbeiten. Vielmehr wird der Lehrer genötigt sein an geeigneten Stellen im Unterricht anatomische und physiologische Erörterungen einzuflechten, wobei natürlich auf ein tieferes Verständnis der Lebenserscheinungen von vornherein verzichtet werden mufs. Dasselbe ist wohl überhaupt erst dann möglich, wenn der Schüler auch einige chemische Vorkenntnisse besitzt, die ihm aber jetzt auf der höchsten Stufe, in welcher Botanik gelehrt wird, in Untersekunda, gänzlich fehlen. Inbezug auf die Wasserbewegung (S. 68 ff.) sei auf die Theorie von J. Sachs hingewiesen, die er u. a. auch in seinen Vorlesungen über Pflanzen-Physiologie (Leipzig 1882, W. Engelmann, Seite 274 ff.) entwickelt.

Allen 3 Kursen gemeinsam sind zahlreiche mit vielem Geschick ausgewählte Abbildungen, die sowohl ganze Habitusansichten als auch einzelne Teile der Blüte und Vegetationsorgane als auch endlich schematische Darstellungen geben. Die Zeichnungen sind eben so charakteristisch als deutlich, wie denn überhaupt die Ausstattung des Buches eine vortreffliche ist.

Der uns zur Verfügung stehende Raum, den wir bereits über Gebühr inanspruch genommen haben, gestattet nicht einige kleine Ausstellungen anzuführen, die wir bei einer neuen Auflage gern vermieden sähen, die aber privatim dem Herrn Verfasser gern zur Verfügung gestellt werden. Ref. hat das Buch mit wachsendem Wohlgefallen durchgelesen und kann dasselbe seinen Kollegen bestens empfehlen.

Berlin. H. Böttger.

4. Lubarsch, O: *Zoologische Wandtafeln.* Unter besonderer Berücksichtigung der anatomischen Merkmale für den Gebrauch an höheren Schulen gezeichnet und erläutert. Kassel. Theodor Fischer.

Die Tafeln sind dazu bestimmt diejenigen zoologischen Präparate, deren direkte Anschaffung aus irgend einem Grunde nicht möglich ist, die aber

gleichwohl einer Veranschaulichung bedürfen, zur Darstellung zu bringen. Es liegen Taf. I und IV vor, von denen die erstere Teile des menschlichen Skelets (Schädel in verschiedenen Ansichten, Rumpf- und Gliedmafsenskelet, einzelne Wirbel: Atlas, Epistropheus, Rücken- und Lendenwirbel) enthält, die letztere dagegen vorzugsweise Schädelansichten und zwar von Vierhändern, Insektenfressern und Raubtieren, aufserdem auch ein vollständiges Skelet eines Abendseglers zeigt. Die Zeichnungen sind klar und deutlich, und es dürften die Tafeln in erster Linie Anstalten willkommen sein, welche über geringe Mittel verfügen und die Skelette nicht in natura anschaffen können. Sodann aber eignen sich dieselben vortrefflich für Repetitionsstunden, weil eine Anzahl von verschiedenen Formen neben einander gegeben ist, durch deren Vergleichung leicht (wie bei der Tafel IV) die Übereinstimmung im Bau des Gebisses fleischfressender Säugetiere zur Auschauung gebracht werden kann. Wir hoffen bald weiteres über das dankenswerte Unternehmen berichten zu können; die folgenden Tafeln bringen hoffentlich auch Darstellungen des inneren Baues der Wirbeltiere, bei denen es aus leicht begreiflichen Gründen immer schwierig ist den situs viscerum zum Verständnis zu bringen, wenn man nicht über die zwar vortrefflichen aber auch eben so kostspieligen Modelle aus Papier maché verfügt.

Berlin. H. Böttger.

5. Hauck, W. Ph: *Die galvanischen Batterieen, Accumulatoren und Thermosäulen.* Eine Beschreibung der hydro- und thermo-elektrischen Stromquellen mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Praxis. Mit 85 Abbildungen. Elektro-technische Bibliothek. Band IV. Wien, Pest, Leipzig, A. Hartlebens Verlag. Kl. 8⁰. 320 S.

Ein Unternehmen, welches wie die „Elektro-Technische Bibliothek“ beabsichtigt „allen denen, welche sich für die Elektrotechnik interessieren, ihren Beruf durch ein passendes Hilfsmittel zu erleichtern,“ bedarf in unsern Tagen keiner Rechtfertigung. Die ungeahnte Menge von Anwendungen, welche von der stömenden Elektricität gemacht werden und deren Zahl sich fast in das unendliche vermehren zu wollen scheint, machen es selbst dem Fachmann schwer die Übersicht zu behalten und das in den mannichfachen Zeitschriften zerstreute Material bei seiner Arbeit zu benutzen. Unsere Jahresberichte geben zudem immer nur eine Übersicht über das in einem Jahre auf dem Gesamtgebiet Geleistete, während in der vorliegenden Sammlung der Stoff nach den einzelnen Teilen des umfangreichen Gebietes der angewandten Elektricität geordnet ist. Vielen dürfte deshalb die Elektrotechnische Bibliothek äufserst willkommen sein.

Der vorliegende Band behandelt mit grofser Ausführlichkeit die mannichfachen galvanischen Elemente, welche seit Voltas Säule konstruiert worden sind. Leider fehlen vielfach die Quellenangaben, welche man in einem derartigen Werke wohl überall erwarten dürfte. Von Voltas Bechersäule und ihren Modifikationen ausgehend beschreibt Verf. die zahlreichen sog. konstanten Ketten, welche sich (unter der Annahme der Exnerschen Theorie) nur durch die Verschiedenartigkeit von einander unterscheiden, mit welcher das eine der durch die Thätigkeit der Kette abgeschiedene Element entfernt wird. Dieser Unterschied in der Konstruktion liefert dem Verf. auch das

Einteilungsprinzip für die Aufzählung der Elemente. Ein zweiter Abschnitt ist den Sekundärbatterieen gewidmet, die in jüngster Zeit eine nicht unbedeutende technische Wichtigkeit erlangt haben. Besonders ausführlich sind die Accumulatoren von Planté und Faure besprochen. Ein dritter Abschnitt behandelt die Thermosäulen; in einer Tabelle sind endlich am Schlufs die elektrischen Konstanten von einer Anzahl von Elementen angegeben. Die Darstellung läfst überall den Praktiker erkennen, welcher selbst vielfach mit den verschiedenen Elementen gearbeitet hat und allerlei Winke für eine zweckmäfsige Behandlungsweise derselben geben kann. Wäre uns ein Wunsch auszusprechen gestattet, so wäre es der einer mehr populären Darstellung des Stoffes. Wir hätten diesem Buche wie dem ganzen Unternehmen eine gröfsere Verbreitung auch in der Laienwelt gewünscht, in welcher doch gewifs Interesse genug für den in Frage stehenden Gegenstand vorhanden ist; wir müssen aber bezweifeln, ob nicht jemand, der nicht bereits einen gründlichen physikalischen Unterricht genossen hat, ohne gröfsere Mühe alles in dem Buche Gebotene zu verstehen vermag. Das gilt namentlich von dem in der Einleitung über das Wesen des elektrischen Stromes über die elektromotorische Kraft, über das elektrische Potential u. s. w u. s. w. Gesagten, besonders aber über die Darstellung der chemischen Vorgänge, die in dieser ungewöhnlichen Form (vergl. z. B. S. 245 und 246 und an vielen a. O.) selbst für den Chemiker nicht sofort verständlich sind. — Erwähnt sei noch, dafs dem Text zahlreiche Abbildungen beigegeben sind und dafs die Ausstattung überhaupt eine gute zu nennen ist.

Berlin. H. Böttger.

Berichtigungen.

Ihre geschätzte Zeitung bringt in Heft 6 eine Besprechung meiner Vergleichenden Zoologie.

Es liegt nicht in meiner Absicht dieselbe einer ausführlichen Gegenkritik zu unterziehen; wohl aber möchte ich zur Richtigstellung der darin enthaltenen Urteile folgendes erwähnen.

Der Herr Kritiker bezweifelt zunächst, „ob für die vorliegende Arbeit ein Bedürfnis vorhanden war“.

Ein Blick in die jetzt in den Schulen gebrauchten Lehrbücher der Zoologie genügt, um zu erfahren, dafs kein einziges wirklich vergleichend vorgeht, trotzdem dies die Pädagogik für die Oberstufe der Schulen mit recht fordert. Entweder bringen die betreffenden Bücher erst „das Allgemeine“ und dann eine Reihe von Artenbeschreibungen oder beschreiben erst mehrere verwandte Formen als Individuen und zählen dann die Merkmale der Gruppe auf. Das letztere geschieht auch in viel gebrauchten Lehrbüchern in umgekehrter Reihenfolge.

Da die Merkmale in den Artenbeschreibungen meist in buntester Reihenfolge aufgezählt werden, so wird die etwa anzustellende Vergleichung für Lehrer und Schüler ungemein erschwert. In vielen Fällen ist dieselbe nicht möglich, da sehr oft die angeführten Merkmale der verschiedenen Arten gar keine Vergleichung zulassen.

Der Charakter der Gruppe wird also dem Schüler dann rein aufgenötigt.

Weiter klagt der Herr Kritiker darüber, dafs ich zuviel „von der eigenen Gelehrsamkeit“ in dem Buche niedergelegt hätte, und ist der Meinung, dafs dem Schüler mit der Hälfte gedient sei.

Hätte er aber folgenden Sätzen meines Vorwortes mehr Beachtung geschenkt, vielleicht hätte er mir diesen Vorwurf nicht gemacht. Darin heifst es nämlich Seite X:

„Da das Buch nicht allein für Schulen sondern auch zum Selbstunterricht geschrieben ist, so sind darin auch Gruppen in den Kreis der Betrachtung gezogen, die füglich im Schulunterricht ausgeschlossen werden können . . . Es wird keinem Lehrer einfallen die Systematik in allen ihren Unterabteilungen dem Schüler einzuprägen. Diese sind vorzugsweise dem Selbstunterricht zuzuweisen. Auch sind im Unterricht nicht etwa alle Gröfsen verhältnisse u. dergl. zu berücksichtigen. —“

Ferner ist der Herr Kritiker der Ansicht, dafs das Buch von den Schülern der obersten Stufe kaum benutzt werden könne, weil es nicht durchsichtig, fafslich und kurz genug sei. Ob diese Nachteile dem Buche wirklich anhaften, wird der natürlich am besten beurteilen können, der es einer genauen Prüfung unterzog. Von berufener Feder ist das Gegenteil behauptet worden.

Es hat durchaus nicht in meiner Absicht gelegen in meinem Buche nur das zu bringen, was unter jedweden Verhältnissen dem Schüler geboten werden kann. Diejenigen Sätze, welche der Fassungskraft der Schüler nicht angemessen sein sollten, mag der Lehrer für sich als eine kleine Repetition betrachten. —

Endlich gestehe ich es zu und bedaure, dafs einzelne Lithographieen der letzten Tafeln nicht so ausgefallen sind, wie ich es gewünscht habe. —

Jena. C. Leonhardt.

---

2. Herr A. Hosaeus hat in Heft VI. des C.-O. mein Lehrbuch der Botanik einer Besprechung gewürdigt, deren sachkundige Objektivität ich dankbar anerkenne, das Zutreffende an vielen der seinerseits gemachten Ausstellungen zugebend. Es hat mir jedoch der geehrte Ref. durch ein Versehen in einem Punkt unrecht gethan. Er citiert auf pag. 387 am Beginn des letzten Alinea einen dem § 41 meines Buches entnommenen Satz („Der Seitenabstand spiralig aufeinander folgender Blätter“ etc.) als dem Abschnitt für die Unterstufe entnommen und bemerkt mit recht, dafs 9—10jährige Sextaner und Quintaner wohl schwerlich damit zurecht kommen werden.

Es ist jedoch der ganze § 41 durch einen an seinem Kopf angebrachten Stern (vergl. pag. VIII. meines Vorwortes) ausdrücklich als für die Unterstufe ausgeschlossen und dem Abschnitt für die Mittelstufe angehörig bezeichnet.

Wenn ich zugebe in meinem Leben schon manches gröfsere Versehen begangen zu haben als hier der Herr Ref. mit seinem Vorwurf, so wird mir

derselbe nicht verübeln, dafs ich konstatiere der Ungeschicklichkeit nicht schuldig zu sein Blattstellungsverhältnisse der Unterstufe zugewiesen zu haben. Dafs mein Buch übrigens auf allen Stufen mehr bietet, als in den Gesamtkursen einer Anstalt durchgenommen werden kann, ist unbestreitbar. Da aber der eine Kollege dieses, der andere jenes mit Vorliebe im Unterricht zu behandeln pflegt und im Lehrbuch nicht gern vermifst, so glaubte ich, um allen Wünschen zu genügen, lieber mehr bieten zu sollen als zu wenig, damit mein Buch niemanden in wichtigen Punkten im Stich lasse. Ich will jedoch aufgrund meines Lehrbuches einen kurzen Leitfaden bearbeiten und diesen mit schematischen Abbildungen versehen. Wenn ich alsdann wiederum den Begriff des „Perigon“ ausschliefse, so wird das hoffentlich, nachdem ich meine Gründe hierfür an anderer Stelle auseinander gesetzt haben werde, gebilligt.

Pforzheim. Edm. v. Freyhold.

g) Zeichnen.

Troschel-Wendler, *Zeichenhalle.* Jahrg. XIX, Heft I—III. Monatsblätter für Zeichenkunst u. Zeichenunterricht. Organ des Vereins zur Förderung des Zeichenunterrichts in Berlin.

Die ersten Zeilen der Blätter dieses Jahrganges sind dem verstorbenen Begründer des Vereins und der Zeitschrift, dem H. Troschel gewidmet. An einen Nachruf des Herausgebers für den Dahingeschiedenen, der sich um die Hebung des Zeichenunterrichts in höchster Weise verdient gemacht und sich dadurch das beste Denkmal gesetzt hat, schliefst sich ein Mahnruf für festes Zusammenhalten der Gleichgesinnten und ein Glückwunsch zum neuen Jahre, dem XIX. seit der Begründung des Vereins.

Aus dem reichen Inhalt der drei Hefte ist folgendes besonders hervorzuheben:

1. Es wird die durch Troschel begonnene und durch seine Krankheit und seinen Tod unterbrochene Arbeit wieder aufgenommen, die Methode des Vereins beim Naturzeichnen zunächst nach Drahtmodellen zu erläutern, und ist dieselbe in klarer Darstellung von H. Philipp in den vorliegenden Heften weitergeführt.

2. Es erscheinen eine Reihe von perspektivischen Vorlegeblättern von H. Zartmann, die eine wenn auch nicht ganz neue, so doch wenig kultivierte Seite dieser Disziplin betonen. Statt der trockenen Theorie und der sich anschliefsenden rein linearen Konstruktionen bringen sie praktische Verwertung der Theorie an landschaftlichen Motiven. Neben dem rein konstruktiv gehaltenen Blatt ist jedesmal ein freies, künstlerich ausgeführtes beigegeben und sind die nötigen Erklärungen nicht gespart.

3. Farbige Flachornamente, neue Folge von H. Classen. Diese Ornamente, in den beiden vorliegenden Blättern rechteckige Füllungen, sind im Renaissancestil gehalten; aber wenn schon die Komposition, namentlich des ersten Blattes, nicht recht organisch erscheint, so ist die angegebene Mischung der drei verwendeten Farben, blau, braun und gelb geradezu verwirrend. Ob das verwendete Blau z. B. wirklich nur aus Ultramarin, Indisch Rot, hellgrünem Zinnober und Weifs zu mischen ist? Dafs die Deckfarben

das bequemste Koloriermittel für diese Blätter sind, wie der Herausgeber meint, dürfte wohl auch nicht so geradezu behauptet werden. Es läfst sich darüber noch streiten, ob das Mustermalen mit Deckfarben u. s. w. in die Schule gehört, und es ist ferner fraglich, ob ein Schüler beim Ausmalen solcher Vorlagen wirklich an Geschmack gewinnt oder ob die darauf verwendete Zeit nicht beim Zeichnen nach der Natur für den Schüler fruchtbringender sei.

Ferner werden die schon im letzten Jahrgang begonnenen Arbeiten fortgesetzt:

1. „Schattenkonstruktionen von C. Krause.“ Verf. bringt einfachere Körper in rechtwinkliger Projektion mit Konstruktion der Schlagschatten und der Lichtintensivitätskurven. Ein Blatt Konstruktion, das andre Ausführung der Schatten durch gute lithogr. Wiedergabe der Abtuschung der Objekte.

2. „Das Maschinenzeichnen nach Modellen von D. von Quitzow, Text von Caemmerer,“ mit Anschauungsblatt. Aus den sonstigen Aufsätzen und Mitteilungen dürfte noch besonderes Interesse beanspruchen: „Die Anleitung zum Abformen des Menschenfufses“ von Bildhauer Schies.

Im übrigen dürften die Monatsblätter allen Fachgenossen und Lehranstalten aufs beste empfohlen werden, da sie einen Austausch der Ideeen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichtes darbieten und ein verbindendes Glied bilden zwischen den Vertretern desselben.

Schwann.

h) Turnen.

Lausch, E: *134 Spiele im Freien für die Jugend.* Wittenberg 1883. R. Herrosé. XVI und 91 S.

Diese Sammlung von volkstümlichen Bewegungsspielen gehört zu den vollständigsten, welche in letzter Zeit infolge der ministeriellen Verfügung über die Jugendspiele der Öffentlichkeit übergeben worden sind, besonders insofern, als sie auch auf das Bedürfnis der weiblichen Jugend Rücksicht nimmt. Die Spiele, welche sich für Mädchen eignen, sind besonders bezeichnet. Der dargebotene Stoff ist eingeteilt in: 1) Ballspiele, 2) Lauf- und Kriechspiele, 3) Hasch- und Fangspiele, 4) Hüpf-, Sprung- und Schwingspiele 5) Wurf-, Schleuder- und Kletterspiele, 6) Kampf- und Jagdspiele, 7) Schnee- und Eisspiele, 8) Verschiedene andere Spiele. Unter der letzten Nummer befindet sich eine ausführliche Anleitung zu dem beliebten Croquetspiel. Von den einfachsten Spielen für kleinere Knaben und Mädchen schreitet der Verf. fort bis zu den schwierigeren der erwachsenen Jugend und zwar unter steter Betonung der erforderlichsten Vorsichtsmafsregeln in einer so klaren und fafslichen Darstellungsweise, dafs das Büchlein auch in der Hand der Schüler selbst von grofsem Nutzen sein wird.

Berlin. R. Köhler.

III. Vermischtes.

1. Handfertigkeitsunterricht.

Von Direktor Dr. Gelbe in Stollberg.

I) Allgemeine Gedanken.

Wer es versteht Menschen zu beobachten und die gemachten Beobachtungen recht zu deuten, der wird an der Krone der Schöpfung nicht allein viel Wunderlichkeiten wahrnehmen sondern auch in den meisten Fällen eine ziemlich einfache und treffende Erklärung derselben zu finden und aufzustellen vermögen. Dies will ich an einigen Beispielen erläutern:

Ein berühmter Professor Leipzigs, der während des Vortrags stets Kugeln aus Wachs drehte, kam sicher aus dem Konzepte, wenn seiner Hand das letzte Stück Wachs entglitt und er in seiner Westentasche keinen Ersatz fand. Ein anderer gestikulierte immerwährend mit einem Bleistifte; da er sehr lebhaft war, entfiel ihm derselbe oft, was zur Folge hatte, dafs er den Vortrag abbrach, vom Katheder stieg, den Bleistift aufhob und dann erst wieder im Vortrage fortfuhr.

Wie viele Menschen spielen während des Redens mit den Fingern oder mit den Ringen! Wer sollte ferner noch nie ein Kind gesehen haben, das beim Fertigen der Schularbeiten mit den Beinen schaukelt, mit den Händen spielt, auf den Tisch trommelt, an den Fingern kaut oder mit dem Kopfe wackelt; wer sollte noch nicht das Vor- und Rückwärtsschaukeln des Körpers eines Kindes, welches stehend liest, bemerkt haben? wer noch nicht sich darüber geärgert haben, dafs Kinder an den Federn und Stiften kauen, wenn sie nachdenken?

Ist es nicht wunderlich, dafs grofse Geister sinnend in der Stube auf- und abgehen, wie Göthe, wenn er seine Gedanken seinem Sekretär in die Feder diktierte, oder dafs sie sich im Stuhle schaukeln? Welcher Lehrer hätte nicht einen Kollegen gehabt, der den besten Unterricht erteilt, indem er im Zimmer auf- und abgeht? Warum treten die besten taktfesten Sänger so oft mit ihren Füfsen den Takt oder bewegen andere Körperteile?

Dies sind Beobachtungen an geistig Beschäftigten, während man an denen, die mit dem Körper arbeiten, entsprechende Gegenstücke kennen lernt.

Der eine Last weglegende Arbeiter läfst gerade in diesem kritischen Momente einen Laut oder eine Interjektion ertönen; von denjenigen, die eine schwere Last wälzen, kann man gleiches vernehmen. Der Arbeiter läfst sein Lied ertönen, und auffallender Weise ist er um so mehr dazu geneigt, je mehr die Arbeit den Körper anstrengt, also z. B. beim Hobeln und Sägen.

Sind diese Wunderlichkeiten nur Gewohnheiten, kindliche Ungezogenheiten, oder haben die an letzter Stelle erwähnten Zurufe den Zweck die Genossen zu erhöhter Kraftanstrengung aufzumuntern?

Ein oberflächlicher Beobachter könnte das wähnen, könnte vielleicht für die eine oder die andere oben erwähnte Wunderlichkeit Erklärung in Nervosität suchen — aber wer da weifs, wie die Wunderlichkeiten meist unwillkürliche sind und daher sich nur schwer abgewöhnen lassen, der forscht weiter und glaubt darin beachtenswerte Symptome einer Wechselwirkung zwischen Geist und Körper, Leib und Seele zu entdecken. Und er hat recht, scheint uns. Wir sehen grade bei diesen und vielen anderen ähnlichen Wunderlichkeiten Wechselwirkungen zwischen den beiden Hauptbestandteilen der Krone der Schöpfung, welchen die Philosophie, insonderheit die Psychologie, bisher zu wenig Aufmerksamkeit oder richtiger gar keine gewidmet hat, und welchen auch die Pädagogik so wenig Berücksichtigung schenkt, dafs sie z. B. die oben angedeuteten Eigentümlichkeiten der Kinder ohne weiteres tadelt, ohne den Grund zu erforschen und nachzusinnen, ob es gerechter und besser sei die Wechselwirkungen von Leib und Seele sich ungestört weiter entwickeln zu lassen (soweit nicht andere gröfsere Nachteile, wie beim Kauen der Fingernägel z. B., damit verbunden sind) oder dieselben zu unterdrücken und dadurch die Disziplin zu heben und die Schüler oder Schülerinnen zur Selbstbeherrschung anzuleiten.

Mag diese Frage entschieden werden, wie sie will, mit den Faktoren zu rechnen, kann die Wissenschaft und praktische Pädagogik nicht umgehen; sie mufs anerkennen, dafs die Thätigkeit des Geistes die des Körpers erregt und dafs, wenn der Körper in angestrengter Arbeit ist, der Geist nicht müfsig bleiben mag.

Gibt uns hiermit die Natur des Menschen nicht einen Wink, der nicht mifsverstanden werden kann und darf? Ist dies nicht eine Mahnung an uns bei der Beschäftigung des Geistes den Körper nicht unbeschäftigt zu lassen, bei der Bildnng der abstrakten Teile des Menschen dessen konkrete nicht zu vergessen? Gewifs! Und alle diejenigen, welche für eine harmonische Bildung des Schulkindes sind, weil sie dieselbe und zwar mit recht für die einzig berechtigte halten, alle die werden mir gewifs beistimmen.

Wie aber sollen wir eine harmonische Bildung erzielen, wenn wir uns um den Körper entweder gar nicht kümmern oder meinen, demselben werde durch etwa zwei Turnstunden die Woche hindurch genug geboten? Das ist ein schwerer Rechenfehler, der sich beim Ziehen des Fazits ganz gewaltig rächen dürfte.

Doch wir wollen nicht in die Zukunft blicken; wir wollen, nachdem wir anerkannt haben, dafs unsere jetzige Schule einseitig verfährt und das Geistige überwiegen läfst, vielmehr einen Rückblick thun und die Geschichte, die Lehrerin des Lebens, befragen, welche Früchte eine einseitige Bildung zeitigte. Spartas starke Kraft erlag, Athens hoher Geist leitete durch Üppigkeit und Luxus zur Knechtschaft! Wo ist der alte Glanz so mancher Völkerschaft, die im Buche der Geschichte mit feurigen, goldenen Lettern verzeichnet steht? Warum unterlagen die kräftigsten, die mächtigsten Völker, aus welchem Grunde die gebildetsten dem siegreichen Schwerte der Römer? Weil die junge Nachkommenschaft der Römer ganz und voll gebildet ward, weil man sich in Rom, wenigstens während der Jahrhunderte der Blüte einer harmonischen Ausbildung von Geist und Körper

befleifsigte, während auf der Seite der Unterliegenden die körperliche Kraft der geistigen Leitung entbehrte oder dem geschulten Geiste die körperliche Kraft ermangelte! Zweifeln wir etwa daran, dafs Armin deswegen Varus vernichtete, weil er über germanische Heldenkraft und über römische Bildung verfügte?

Sollten diese Lehren der Geschichte uns nicht treffen, uns nicht gelten? Sollten sie uns nicht anfeuern, jene glückliche und glückverheifsende Ausbildung zu erstreben und thatkräftig in die Hand zu nehmen?

Gewifs, deutsche Intelligenz hat dies, wenn sie auch nicht immer auf den Urgrund gelangte, nicht den Kernpunkt erschaute, so doch schon seit langer Zeit dunkel geahnt und gefühlt. Schon Comenius hat diesen Punkt wenn auch leise berührt, wenn er über die Methode der Künste spricht; nicht minder Franke, wenn er in seinem Lehrplane von 1706 in den Freistunden den Schülern Gelegenheit zum Drechseln, Glasschleifen, Malen etc. geben will. Erscheint uns nun nicht jene Forderung Basedows, dafs jeder Jüngling, welcher sich dem Studium widmen wolle, zuvor ein Handwerk erlernen solle, in einer anderen Beleuchtung? Wird nun der Spott und das Gelächter verstummen vor der tiefen Wahrheit und Weisheit? Haben Zschokke, Möser und Günther nicht Ähnliches verlangt von den Gymnasiasten? Und sollten wir vergessen, wie sehr Pestalozzis Streben gleichfalls auf praktische Ausbildung der Knaben gerichtet war?

Auch die Anhänger Herbarts, wenn sie auch in ihrem dunklen Drange sich des rechten Weges nicht immer bewufst waren, haben Ähnliches erstrebt, und ob auch die Ausführung eines festen Prinzipes und eines geordneten Lehrplanes entbehrte, hat jenes Bemühen doch der Zillerschen Übungsschule für Studierende in Leipzig den ehrenvollen Spottnamen „Klebschule“ zugezogen.

Wir begnügen uns mit diesen Andeutungen, die wir ja noch weiter (besonders durch Anführung von Schnepfenthal, wo zwar die von Clauson geforderte Blecharbeit und zwar, wie wir unten nachweisen werden, mit recht — nicht üblich, dafür aber das Drehen nebst den anderen Clausonschen Fächern geübt wurde, und durch entsprechende Einrichtungen in Württemberg, in der Schweiz etc.) ausdehnen können, um zu behaupten, dafs die Ideeen des Rittmeisters Clauson Kaas nicht neu sind, dafs ihm aber die erneute Initiative und die etwas festere Ausbildung des Prinzipes zu verdanken ist.

Schreiber dieses hat den in Dresden abgehaltenen Kursus des Handfertigkeitsunterrichtes nicht besucht, kennt auch die in Görlitz getroffene Einrichtung und deren Erfolg nicht, hat aber als ursprünglicher Handwerker sich sehr viel mit der praktischen Ausführung der oben besprochenen Ideeen der körperlichen Ausbildung befafst und glaubt seine Gedanken doch einmal zusammenstellen und veröffentlichen zu sollen.

Als der weibliche Handarbeitsunterricht, welcher in vielen Städten Sachsens besonders in den Armenschulen schon lange fakultativ betrieben wurde, obligatorisch ward, drängte sich mir die Frage auf, warum man nicht männlichen Handarbeitsunterricht einführe?

Dem Knaben kann, da ja der Mann hinaus ins feindliche Leben mufs eine solche Ausbildung erwünscht sein, ja dringend notwendig werden, und,

da er schwerlich trotz Wissensdrang einen passenden Lehrmeister während der Schulzeit finden würde, wäre die Einführung gewifs ebenso nötig als der Handarbeitsunterricht für die Mädchen, die naturgemäfs und sicher in der Mutter eine Lehrmeisterin haben oder, wie man sich vulgär ausdrückt, in die Strickstunde gehen können.

Glaubte man, der Knabe bedürfe der Praxis nicht, oder was lag vor?

Diesen Gründen hier weiter nachzuspüren, versagen wir uns, um für das Folgende Raum und Zeit zu gewinnen, und wenden uns nun, nachdem wir in der Einleitung schon gewissermafsen vom philosophischen Standpunkte aus die Einrichtung von Handfertigkeitskursen empfohlen haben, zur Beantwortung der Frage über den Handfertigkeitsunterricht, welche wir in folgende Unterfragen zergliedern:

1) Ist der Handfertigkeitsunterricht zur harmonischen Ausbildung der männlichen Jugend nötig oder erspriefslich?
2) Ist die Schule verpflichtet denselben in sich zu pflegen?
3) Welche Schwierigkeiten, stellen sich der Einführung desselben entgegen?
   a) Wer soll den Unterricht erteilen?
   b) Wie soll derselbe erteilt werden?
   c) Wo soll er erteilt werden?
   d) Wann soll er erteilt werden?
   e) Wer bestreitet die Kosten?
4) Welchen Gang soll der Unterricht nehmen?

Wir wollen die erste Frage, soweit dies nicht schon durch die Einleitung geschehen, erst am Schlusse des Ganzen beantworten, da wir das Beweismaterial für und die Gründe gegen die Sache ausführlich bei Beantwortung der 3. und 4. Frage gewinnen werden.

Die Frage, ob die Schule verpflichtet ist den Handfertigkeitsunterricht in den Kreis der Lehrfächer aufzunehmen, kann je nach dem prinzipiellen Standpunkte sowohl mit Ja als auch mit Nein beantwortet werden. Ja! werden alle diejenigen antworten müssen, welche erkennen, dafs die Schule für die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen zu sorgen habe, mit Nein! alle diejenigen, welche behaupten, die Pflicht der Schule erstrecke sich nur auf Ausbildung der geistigen, inclusive der gemütlichen Seite des Menschen; diese harmonisch zu gestalten und zu bilden, darauf müsse sich die Schule beschränken, auf dem praktischen Gebiete habe sie nichts zu thun; da den Menschen zu bilden sei Sache der Praxis, des Lebens selbst, und dies um so mehr, als unsere Geistesschule ja die Zeit zur praktischen Ausbildung gar nicht übrig habe. Dafs der letzte Grund keineswegs stichhaltig ist, fällt in die Augen denn sprechen wir der Schule die Pflicht zu, beide Wesenheiten des Menschen harmonisch auszubilden, so kann und darf sie sich auch der daraus entspringenden Aufgabe nicht entziehn und ist mindestens moralisch genötigt die erforderliche Zeit, selbst auf Kosten des Geistesunterrichtes, wenn es nicht anders geht, zu schaffen.

Nur ungern versagen wir uns auf eine mit guten Gründen gestützte Entscheidung dieser Kontroverse einzugehen; es würde uns dies zu weit von unserem Wege abführen. Daher suchen wir eine Lösung, indem wir, obwohl wir für die Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes sind, doch den Gegnern

soweit entgegen kommen, dafs wir sagen: Ja, wenn das Leben, die Praxis, die pflegliche Ausbildung übernimmt, so mag die Schule sich der Pflicht dieselbe zu übernehmen entbunden erachten.

Nun werden aber selbst die hartnäckigsten Gegner zugestehen müssen, dafs das Leben in dieser Beziehung entweder gar nichts thut oder es sehr spät, nein, sagen wir, zu spät thut, nämlich in der Lehrzeit.

Auf den Dörfern und in kleinen Städten sieht der Knabe doch wenigstens etwas, wenn er auch seine Gliedmafsen nicht benutzen und ausbilden kann; aber in grofsen Städten, da sieht der Knabe sehr oft nicht einmal praktisches Arbeiten.

Es wäre mir sehr interessant, zu erfahren, wieviele Schüler und Schülerinnen Berlins nie in ihrem Leben einen wirklichen Hobel im Gebrauche gesehen haben! Während die Knaben in Dörfern und kleinen Städten sich oft genug in den Werkstätten der verschiedensten Handwerker umher tummeln, ist dies in grofsen Städten unmöglich.

Darunter leidet aber, was nicht zu verkennen und was wohl zu beherzigen ist, nicht etwa blofs die körperliche Ausbildung sondern auch die geistige; den Schulkindern fehlen eine Masse der gewöhnlichsten, alltäglichsten konkreten Begriffe, die ihnen kein Anschauungsunterricht gewähren kann. —

Und nun, der Knabe, welcher ein Handwerk erlernt, wird nach der Schulzeit noch Gelegenheit genug haben, seine Körperteile auszubilden, wenn es auch seinem Lehrmeister angenehmer sein dürfte, er käme zu ihm schon im Besitze der allgemeinen Handgriffe, die nach unserer Behauptung Eigentum jedes Menschen sein müssen; — aber fragen wir, wird sein Körper harmonisch beim Gewerbe ausgebildet werden? Ist das beim Schneider, beim Schuhmacher, beim Töpfer möglich? Und wie sollen die Knaben, die sich einem praktischen Berufe nicht widmen, zu einer Bildung des Körpers, zur Aneignung jenes konkreten Begriffsschatzes gelangen? Bleibt denen so mancher ganz gewöhnliche Vorgang nicht ein Geheimnis? Und doch sind sie oft später in ihren Ämtern verpflichtet Urteile über dieselben abzugeben. Wie nützlich sind dem späteren Chemiker oder Physiker insbesondere die Fähigkeiten zu praktischen Arbeiten!

Und noch eins: selbst die Knaben, welche sich dem Handwerk widmen wollen, werden den nicht zu unterschätzenden Vorteil von einem Handarbeitsunterricht haben, sicherer und bewufster an die Wahl ihres Berufes zu treten.

Möge es mit diesen Andeutungen sein Bewenden haben: wird doch im Laufe dieser Auseinandersetzung noch mancher Blick namentlich auf diese Seite unserer Frage geworfen werden müssen.

Falls wir nun meinen, die Schule habe die Pflicht, so müfsten wir uns sehr verwundern, dafs sie nichts zur Erfüllung dieser Pflicht thut, wenn wir die Schwierigkeiten, welche sich einer Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes entgegenstellen, nicht richtig zu beurteilen wüfsten und somit die bis jetzt gezeigte Enthaltsamkeit der Schule gerecht beurteilten. Das Scheitern so mancher gut gemeinten Bestrebungen früherer Pädagogen scheint ja überhaupt Bedenken zu erregen und wohl gar die Meinung auftauchen zu

lassen, dafs die Idee, so begründet und berechtigt sie auch vom theoretischen Standpunkte aus ist, doch in der Praxis nicht durchführbar sei.

Allein wir erkennen dieses Argument nicht an, haben uns vielmehr durch eingehende Beschäftigung mit den früheren Projekten gar bald überzeugt, dafs dieselben deswegen nicht lebensfähig waren, weil die Aufsenwelt sich ablehnend, kühl oder gar feindlich dagegen verhielt. Wie ganz anders jetzt, wo nicht blofs die Lehrerwelt der Sache sympathisch entgegenkommt sondern sich auch die Regierungen und nicht am wenigsten die sächsische derselben mit Eifer annehmen! Die früheren Versuche scheiterten aber auch ferner, weil man verkehrte Wege einschlug, untaugliche Mittel wählte, oder weil der Mangel an Charakterfestigkeit, an der nötigen Fähigkeit und Kenntnis bei den Leitern der betreffenden Anstalten einen Erfolg von vornherein unmöglich machte. Wenn wir die dem Unternehmen entgegenstehenden Schwierigkeiten genau erkennen und beurteilen und Lust und Fähigkeiten besitzen sie zu beseitigen, wenn wir dann uns über das innezuhaltende Mafs klar sind und die richtigen Wege einschlagen, so wird und mufs das Unternehmen gelingen.

Die Kardinalfrage ist, wer den Unterricht erteilen soll. Da es sich um eine Einrichtung der öffentlichen Schulen handelt, wird jeder mit uns von vornherein geneigt sein zu behaupten, dafs es ein Lehrer sein müsse; dem aber stehen mannigfache Bedenken entgegen. Zunächst das, dafs die Lehrer kaum befähigt sein dürften diesen Unterricht zu erteilen, weil sie selbst die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht besitzen — ich behaupte dies auch von denen, welche den Clauson Kaasschen Sechswochenkursus durchgemacht haben. Ich könnte diese Behauptung einfach durch die Frage: Was kann man in einer so vielseitigen Sache, an die man unvorbereitet tritt, binnen 6 Wochen lernen? stützen, aber ich will dies nicht thun, sondern direkte Beweise dafür bringen. In dem ganzen Kursus ist meines Wissens keine Arbeit vorgekommen, in der Schlitz und Zapfen, oder ein Absetzen auf Gährung, oder Zinken und Schwalbenschwanz nötig war; ist kein Pappkörper gebildet worden u. a. m., was ich als unbedingt erforderlich in meinem Lehrplane, den man deshalb einsehen möge, bezeichnet habe. Damit ich aber mit dem Einwande, soweit könne und dürfe sich der Handfertigkeitsunterricht nicht erstrecken (den ich freilich der Sache und ihres Nutzens wegen bekämpfen müfste) nicht so ohne weiteres abgewiesen werde, erlaube ich mir zur Begründung meiner Behauptung noch einige andere Fragen aufzuwerfen:

Können die Herren, welche den Kursus absolviert haben, das nötige Werkzeug selbst richtig handhaben, in Ordnung setzen, schleifen, können sie z. B. die verschiedenen Sägen entsprechend der feineren oder gröberen Arbeit schränken und schärfen? Nein, auf keinen Fall! Ich erkläre mich bereit eine Probe darüber abzunehmen. Wenn also, wie wir selbst wünschen, Lehrer den Unterricht erteilen sollen, so müssen sie ganz sorgfältig darauf vorbereitet werden und eigentlich schon selbst halbe Handwerker sein. Ehe man daher an Volks- oder höheren Schulen den Handfertigkeitskursus einführen kann, mufs man die Sache energisch auf den Seminaren treiben oder den Lehrern durch Jahreskurse Gelegenheit geben sich für dieses Fach ebenso wie für das Turnen und Zeichnen auszubilden, welches Letztere dem Seminarkursus vorzuziehen wäre.

Dieser Weg ist besser als der, Handwerker zum Unterrichte zu verwenden, weil diesen doch die pädagogische Bildung fehlt und ihnen oft die Fähigkeit, etwas Praktisches theoretisch zu erläutern, abgeht; denn das sei gleich hier erwähnt, das Praktische wird praktisch gezeigt und mufs dann durch Fragen: Warum so? Wozu das? Nach welchem Prinzipe? etc. theoretisch erklärt werden. Eine vorbereitende Besprechung oder Analyse nach Herbart—Ziller ist verfehlt.

Jede Arbeit ist dem Knaben vorzumachen; der Unterricht ist also kein leichter; wer das wähnt, gibt sich einer Täuschung hin. Der Hauptgrund aber, die Lehrer mit dem Unterrichte zu betrauen, ist der, dafs nur auf diese Weise ein Hand in Hand Gehen mit anderen Unterrichtsfächern, besonders mit dem Zeichnen und der Geometrie ermöglicht und überhaupt der praktische Unterricht enger in den Rahmen der Schule gepafst wird. Schwer ins Gewicht fallend ist ferner der Umstand, dafs die verschiedensten Gewerbe in den Unterricht hineingezogen werden sollen, der Buchbinder aber nicht im Tischlern etc. etc. zu unterrichten verstünde und der Unterricht nicht in so viele Hände gelegt werden darf. Eine zweite Schwierigkeit bietet uns die Frage: Wie soll der Unterricht in der Handfertigkeit erteilt werden, fakultativ oder obligatorisch? Natürlich obligatorisch, wenn er überhaupt zur harmonischen Ausbildung des Knaben nötig ist. Nun bilde man sich ja nicht ein, dafs ein Lehrer etwa so starke Klassen in diesem Fache zugleich unterrichten kann, wie er es bei den geistigen Unterrichtsfächern thun mufs und leider auch darf. Bei Buchbinderarbeiten dürfte noch eher eine gröfsere Anzahl Schüler zulässig sein; als bei Tischlerarbeiten; bei letzteren darf, soll überhaupt etwas erreicht werden, der Lehrer nicht mehr als 10—12 Knaben zugleich unterrichten. Er mufs sie alle im Auge behalten und kontrollieren können, nicht blofs der Arbeit wegen, sondern auch um etwaige Verwundungen zu verhüten, mufs eingreifen, wenn dem Schüler z. B. nicht gelingt über einen Ast zu hobeln u. d. m. Wo sollten wir nun die Menge Lehrer herbekommen?

Wenn man also die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts nicht bis auf ungewisse Zeiten hinausschieben will, wird man ihn zuvörderst aus rein praktischen Gründen fakultativ einführen müssen.

Eine andere Frage ist die, wo der Unterricht erteilt werden soll? Es leuchtet ein, dafs irgend welche Schulzimmer zu benutzen sich wenig empfiehlt, da das Wegräumen der Schulbänke, das Einräumen der Arbeitstische und Hobelbänke, deren Entfernung und das gehörige Reinigen der Lokalität nach dem Unterrichte sehr beschwerlich sind. Wären die Patrone der Sache geneigt und bereit Opfer für dieselben zu bringen, so müfsten wir uns unbedingt für Einrichtung von besonderen Arbeitssälen aussprechen; wo aber diese Geneigtheit und Bereitschaft nicht vorauszusetzen ist, müfste man die Turnhalle, falls sie in einigen Wochenstunden unbesetzt wäre, inanspruch nehmen; wo eine solche nicht vorhanden ist oder durch den Turnunterricht völlig inanspruch genommen wird, bleibt keine andere Wahl als trotz der erwähnten Übelstände den Unterricht in Klassenzimmern zu erteilen.

Wenden wir uns nun der Frage zu: Wann soll der Unterricht erteilt werden? so werden wir zunächst zu erörtern haben, in welchen Klassen, beziehentlich bei welchem Lebensalter der Knaben derselbe erteilt werden soll

Wir sind der Meinung, dafs mindestens die beiden letzten Schuljahre der Volksschule hierzu benutzt werden müssen und können, dafs es sich aber, wenn man Flechten und Laubsägenarbeiten mit traktieren will und wenn man darauf rechnet, dafs der Handfertigkeitsunterricht der Zeit wegen nicht wohl mit den Konfirmationsstunden nebenher laufen kann, empfiehlt schon im drittletzten Schuljahre der Volksschule zu beginnen, also wenn die Knaben 11 Jahr alt sind. Man kann dies wagen, weil die Kräfte der Knaben in diesem Alter schon derart sind, dafs sie gewissermafsen Verwendung fordern; man soll dies wagen, weil gerade hier schon der Schaffungstrieb sich im Schnitzeln, Pappen u. a. m. regt; man mufs dies wagen, damit die Knaben bei Beendigung des Kursus etwas ordentliches gelernt haben und somit auch praktische Früchte des Kursus sehen.

(Sind Knaben körperlich schwach, so darf man ihnen eben schwere Arbeiten nicht zumuten; gibt es doch leichte Übungen genug.) Damit ist zugleich die Zeit, wo der Handfertigkeitsunterricht an höheren Schulen getrieben werden soll, bestimmt, nur dafs man hier weiter geht und für die ganze Schuldauer den Knaben und Jünglingen Gelegenheit bietet.

Den Unterricht in einzelnen d. h. vereinzelten Stunden zu erteilen ist unmöglich. Der Knabe mufs über der Arbeit bleiben können, was man ja für das Zeichnen schon anerkannte, indem man besonders an den höheren Lehranstalten die beiden wöchentlichen Zeichenstunden zusammen legte; dies ist bei den in Frage kommenden praktischen Arbeiten noch viel nötiger, wenigstens im letzten Schuljahre, wo ja umfangreichere, längere Arbeitsdauer inanspruch nehmende Objekte zu fertigen sind. Diese liegen dann herum, werden staubig und schmutzig, bestofsen oder sonst beschädigt und verlieren das Ansehen, wodurch sowie durch die öftere Inangriffnahme dem Schüler die Freude am Schaffen und am Objekte herabgestimmt wird. Auch der Mut sinkt und der Eifer erkaltet, wenn die Arbeit nicht vorwärts schreitet.

Darum mufs eine Anzahl von zusammenhangenden Stunden für die Handarbeiten genommen werden und zwar nach Alter und Fach 1—4 Stunden, worüber wir uns im Lehrplane aussprechen werden.

Wir sind der Ansicht, dafs durch die Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes die Stundenzahl der geistigen Fächer nicht beschränkt werden mufs. Gesetzlich sollen die Schulkinder wöchentlich zwei Nachmittage frei haben, und zwar womöglich Mittwochs und Sonnabends. Es geschieht dies aus zwei Gründen, nämlich erstens, um den Kindern Zeit zu lassen zu kindlichem Spiele, und dann, weil man dieselben nicht mit geistiger Speise überbürden will. Da nun der Handfertigkeitsunterricht zur Erholung des Geistes und zur Stärkung des Körpers viel zuträglicher ist als das Herumlungern, Schreien, Balgen etc. auf der Strafse, und da er den Knaben nützliche und notwendige Kenntnisse bietet, so könnte mit gutem Gewissen einer der beiden freien Nachmittage dazu benutzt werden und zwar nach unserer Ansicht der des Mittwochs; der Sonnabend Nachmittag bleibt für alle Schüler einer Schule frei.

Bei kleineren Schulen wird ein Nachmittag, also der Mittwoch genügen, gröfsere Schulen werden für die verschiedenen Klassen verschiedene freie Nachmittage einrichten müssen, z. B.

Kl. (a) (ich vermeide die Ziffer) Mittwoch Handarbeit, Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag Schule.

Kl. (b) Montag Handarbeit, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag Schule.

Kl. (c) Dienstag Handarbeit, Montag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag Schule.

Kl. (d) Donnerstag Handarbeit, Montag, Dienstag, Mittwoch, Freitag Schule.

Kl. (e) Freitag Handarbeit, Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag Schule.

Reicht diese Zeit nicht aus, so können fernere Klassen (f. g. h. . .) an denselben Nachmittagen, früher oder später als a. b. c. d. e. oder auch früh von 11—12, oder zu gleicher Zeit in verschiedenen Räumen Handarbeitsunterricht haben.

Die Lokalfrage wird hierbei inbetracht gezogen werden müssen.

Die letzte Frage, die Geldfrage, ist wie überall die Ausschlag gebende. Wer soll die Kosten dieses Unterrichtes tragen? Diese Frage ist um so wichtiger, als der Aufwand nicht gering sein wird. Wir nehmen an, die Lokalfrage erfordere keine besondere Kosten: so haben wir an erster Stelle die Besoldung der Lehrer, an zweiter die Beschaffung des Werkzeuges, an dritter die des Arbeitsmaterials zu berücksichtigen.

Selbst eine kleine Schule, wo vielleicht alles in allem 2—4 Stunden Handarbeitsunterricht erteilt wird, also der Aufwand für den Lehrer gering sein würde, hätte doch grofse Opfer zu fordern; denn das Buchbinderwerkzeug taxiere ich pro Knaben auf 15 Mark incl. der Werkzeuge, die nur in einem oder zwei Exemplaren da zu sein brauchen, das Tischlerwerkzeug auf ungefähr 25 Mark, also in Summa pro Knaben 90—100 Mark; richtet man nur eine Werkstätte und zwar für 10—12 Knaben (wie ich oben vorgeschlagen) ein, so verursacht dies mindestens eine Ausgabe von 1000 Mark für das erste Mal und dann in jedem Jahre eine laufende Ausgabe für Beschaffung des Materials (welches allerdings, wenn die Knaben ihre Objekte behalten, von diesen wieder erstattet werden mufs, doch scheint ein Massenankauf geboten) und Ergänzung des Werkzeuges etwa 200—250 Mark. Welcher enormen Summen gröfsere Schulen benötigt sein würden, kann man sich leicht vorstellen. Wer aber bringt sie auf?

So lange der Unterricht ein fakultativer wäre, könnte man mit einem Scheine des Rechtes die Schüler zur Aufbringung der Kosten anhalten; aber jeder Kenner der Sachlage wird mir gewifs zugestehen, dafs dies der beste Weg wäre, den Handfertigkeitsunterricht nicht einzubürgern. Denn selbst wohlhabende Eltern werden vor einer solchen Summe zurückschrecken und vielleicht sich nur zur Deckung der Kosten für das Arbeitsmaterial verstehen, obschon das Werkzeug, objektiv betrachtet, doch nichts anderes ist als all die anderen Schulutensilien, welche die Eltern anzuschaffen gewöhnt und genötigt sind. NB! Ist es irgend wie möglich, mufs schon der Zukunft wegen darnach getrachtet werden, dafs jeder Knabe sich wenigstens das nötigste Handwerkzeug selbst schafft.

Wird aber der Handarbeitsunterricht obligatorisch betrieben, so ist entschieden der Schulhalter nicht nur verpflichtet sondern auch genötigt alle Extrakosten zu tragen; denn wie könnte den Kindern der Armen und weniger Bemittelten eine solche Ausgabe zugemutet werden? Wer wollte nun sich dem Wahne hingeben, dafs die Gemeinde gern und freudig die Kosten bewilligen, ja dafs sie dieselben überhaupt bewilligen werden!

Man sehe auf die betrübende Renitenz gegen den nun so lange gesetzlich vorgeschriebenen Turnunterricht!

So würden wir erleben, dafs nur der Staat, dem die nötigen Mittel vom Landtage zur Verfügung gestellt werden würden, etwa die unter seiner speziellen Kollatur stehenden Anstalten in der nötigen Weise ausstatten — dafs an Gemeindeschulen hingegen, wenn nicht reiche für die Sache begeisterte Privatpersonen Opfer bringen, nichts oder nur wenig in der Sache geschehen würde.

Wenn sonach alles in weite Ferne gerückt, wo nicht gar beiseite geschoben erscheint, so dürfen doch alle die, welche der Sache hold und geneigt sind, die Hände und Köpfe nicht ruhen lassen, sondern müssen eifrig an der Förderung arbeiten.

Da wird denn wohl mancher finden, dafs man das eine oder das andere Hindernis beseitigen kann, dafs man namentlich betreffs des Geldpunktes die Klippe umschiffen könne, wenn man klein und im bescheidenen Mafs anfängt, um eben nur einen Anfang zu machen. Und damit wird auch Verf. sich einverstanden erklären, wie mit so manchen anderen aus praktischen Gründen für vorteilhaft erkannten Einschränkungen seiner hier und im Lehrplane dargelegten Ansichten, falls sie nur zur Erreichung des Hauptzweckes dienlich sind. Denn er hat hier überhaupt weniger Rücksicht auf die Frage: Wie läfst sich die schnellste und billigste Einführung des Handarbeitsunterrichts für die männliche Jugend erzielen? genommen sondern sich bestrebt darzustellen, wie er eingerichtet werden müsse, wenn er nach jeder Hinsicht fruchtbringend sein soll. Ich kann mich der Meinung nicht entschlagen, dafs man dieses Endziel schon von vornherein im Auge haben mufs, will man anders Klarheit über die Sache gewinnen und anderen beibringen und will man selbst vom kleinsten Anfange aus stetig der Erreichung des rechten Zieles zuarbeiten. Als ratsam erscheint zur Vermeidung allzugrofser Kosten, sich zunächst auf möglichst wenig Arbeitsgebiete zu beschränken, weil dadurch schon weniger Handwerkzeug, welches zu beschaffen ja die meiste Ausgabe macht, gebraucht wird.

Fragen wir nun im Anschlufs an obige Mahnung: Welches ist das rechte Ziel des Handarbeitsunterrichts? so können wir nur antworten:

a) Harmonische Ausbildung des Körpers, insbesondere der werbenden Gliedmafsen und Glieder desselben, als da sind Arme, Hände (Fingerfertigkeit) und Augen.

b) Schärfung des Geistes und Bereicherung des Begriffsschatzes.

c) Fähigkeit, praktische Arbeiten auszuführen.

Punkt a) bedarf nach dem eingangs Erwähnten einer weiteren Erörterung nicht; bei den einzelnen Arbeiten werden wir aber stets bemüht sein das oder die Glieder, welche vorzugsweise gebildet werden, in Klammer bei-

zusetzen. Punkt b) wird ein nicht zu unterschätzender Erfolg des Handarbeitskursus sein. Der Lehrplan gibt auch hierüber Andeutungen. Punkt c) endlich wird dahin zu erklären sein, dafs der Zweck der männlichen Handarbeiten immer nur ein ideeller ist, so dafs sich die Schule begnügen darf die Fähigkeiten des Körpers zu wecken, zu erziehen, zu bilden und auszubilden, dafs man sich auch bei schwierigem Beginn mit Erreichung dieses mehr ideellen Zweckes begnügen kann, dafs aber, soll der Erfolg wirklich segensreich sein, noch ein anderer Gesichtspunkt mafsgebend sein mufs das Leiten zum Können. Der Schüler soll und mufs lernen etwas Praktisches zu schaffen, sich in der Not selbst zu helfen oder die Mufsestunden seines Lebens auf erfreuliche Weise auszufüllen nach Mafsgabe des Schillerschen Wortes: Die Axt im Haus erspart den Zimmermann (Tell, III, 1, welcher Auftritt überhaupt für die Pädagogik auf praktischem Gebiete nicht ohne Wert ist).

Also der Knabe soll nicht blofs arbeiten um der Arbeit sondern auch um der Arbeitsobjekte willen, er soll nicht blofs schaffen, nein, er soll auch etwas schaffen lernen, er soll nicht blofs fühlen, dafs er seine Gliedmafsen benutzen und brauchen kann, sondern auch wissen, wozu er sie auf nützliche Weise verwerten kann.

Der Lehrgang wäre also meines Erachtens so einzurichten, dafs nicht nur bei der Ausbildung der Fähigkeiten der Kräfte des Körpers und Geistes sondern auch bei der Wahl der zu fertigenden Objekte ein Aufwärtsschreiten vom Leichten zum Schweren in körperlicher und geistiger Beziehung innegehalten wird.

Die zu fertigenden Gegenstände müssen innerhalb des Gesichtskreises des Knaben liegen, müssen ihm nötig, brauchbar oder angenehm sein.

Daraus folgt, dafs man nur in solche Gewerbe hinüber greifen darf, durch welche allgemeine Bedürfnisse oder oft wiederkehrende befriedigt werden; aber auch hier wird man sich beschränken müssen auf das engere Gebiet derer, deren Material leicht beschafft werden kann. Deshalb würde ich alle Blech- und alle Flechtarbeiten ausschliefsen. Denn wie selten wird in einer Wirtschaft eine Blecharbeit, die ein in einem Kursus gebildeter Dilettant liefern könnte, nötig sein! Wenn man sie nun auch richtig machen könnte und wollte, so müfste man doch erst dem Klempner das Blech abkaufen, ja sich dasselbe wohl gar von diesem zuschneiden lassen, und da ist es besser, man läfst die Arbeiten gleich bei ihm fertigen; das in das Werkzeug gesteckte Kapital würde entschieden ein totes sein.

Günstiger steht diesen Ausstellungen das Flechten gegenüber: es kommt öfter in Anwendung, und wenn auch die Weidenruten nur vom Korbmacher entnommen werden können, so kann man das Rohr beim Kaufmann bekommen, und das Werkzeug kostet nicht viel. In Rücksicht hierauf und weil die Robinsonpädagogen unbedingt die Flechtarbeit nicht aufzugeben gewillt sein werden, habe ich das Flechten mit in den Lehrplan aufgenommen — obschon ihm ebenso wie den Blecharbeiten auch ein pädagogisches Bedenken entgegensteht, insofern als sie ein besonderes geistiges Interesse nicht erregen, wohl gar langweilig werden können und somit nicht besonders geeignet sind, Körper und Geist des Knaben zu bilden, und weil selbst da, wo und

wie weit sie es sind, die Buchbinder- und Tischlerarbeiten doch viel vorzüglicher dasselbe erreichen lassen.

Auch gegen das Drehen, welches viele Pädagogen ins Bereich des Handarbeitsunterrichts zogen, mufs ich mich unbedingt aussprechen. Wenn ich auch die grofsartige Anregung, welche der Schönheitssinn, die Phantasie und die Kombinationsgabe des Knaben gerade bei dieser Arbeit empfangen, wohl zu schätzen weifs, so ist doch das Arbeiten sehr schwer, obschon es leicht aussieht, und zu einförmig, als dafs die Körperausbildung dadurch gefördert werden könnte; sie wird vielmehr gehemmt. Auch der Kostenpunkt empfiehlt eine Ausführuug nicht.

Somit bleiben für den Handarbeitsunterricht höchstens nur folgende Fächer übrig: 1) Flechten (nur unter der Bedingung, dafs man mit 11 Jahren anfängt), 2) Buchbinderei, 3) Papparbeit, 4) Tischlerei, 5) Holzschnitzerei und 6) aber nur unter besonderen Voraussetzungen, Laubsägearbeiten.

Indem ich mich nun anschicke einen speziellen Lehrgang für diese Fächer aufzustellen, bemerke ich, dafs das von mir Gebotene das äufserste und nur mit geschickten und intelligenten Knaben und auch nur an höheren Schulen zu erreichende Mafs darstellt, dafs man sich in der Volksschule in der Regel mit einem viel geringeren wird begnügen müssen, worin ich keinen besonderen Schaden erblicke, wenn man nur sorgfältig auswählt und das Gewählte sorgfältig ausführt.

Nun nòch eine pädagogische Bemerkung. Der verschiedenen Befähigung der Knaben wegen wird es schwierig sein Massenunterricht zu erteilen, und doch mufs dies im Anfange eines jeden Faches geschehen, wie es auch beim Zeichnen unter gleicher Voraussetzung geschieht; dann mag und mufs der Lehrer individualisieren und der Schnelligkeit und Behendigkeit, der Kraft und Geschicklichkeit die Zügel schiefsen lassen. Auf keinen Fall aber darf er die ungelenken oder wenig intelligenten Knaben hintan setzen; im Gegenteil, während bei den Kopfarbeiten der Mittelschlag den Gang und dessen Schnelle bestimmt, müssen die Unpraktischen hier am meisten berücksichtigt werden, denn sie bedürfen des Unterrichts am meisten, damit ihre mangelhafte Beanlagung besiegt wird. Ihnen gewährt er auch trotz der scheinbar geringen Leistungen an Quantität und Qualität die gröfsten Vorteile und die meiste Freude. (Schlufs folgt.)

---

2. Eine Lücke in unserer Schulordnung.

In dem schätzenswerten Werke von Wiese und in anderen Sammlungen von Gesetzen und Verordnungnn habe ich vergeblich klare Bestimmungen über Heizung und Lüftung der Schulklassen gesucht. Von welchem Tage an soll geheizt an welchem aufgehört werden? Soll Anfang- und Endtermin sich nur nach dem Kalender oder der Witterung richten? Soll bei grofser Kälte stärker geheizt oder soll ein für alle mal ein vorgeschriebenes, bezw. dem Gutdünken des Einheizers überlassenes Quantum von Brennmaterial hineingelegt werden? Ferner, soll im Sommer wie auch im Winter immer gelüftet werden, wie oft und wie lange, oder soll auch das Lüften dem Belieben der Schüler oder der Kehrfrauen anheimgestellt werden? (Ventilation haben ja bekanntlich auch Schulen neueren Datums nicht immer.)

Das, sollte man glauben, seien alles selbstredende Dinge, die der Einsicht des jedesmaligen Schuldirigenten oder den Konferenzbeschlüssen überlassen werden könnten; aber man ahnt nicht, wie sehr diese naheliegenden und so wichtigen Dinge mannigfach vernachlässigt werden.

An einem mir bekannten Realgymnasium z. B. pflegt auch an den heifsesten Sommertagen der Hausmann abends die Fenster sorgsam zu schliefsen, weil es ja hineinregnen könnte, und morgens lassen dann die Schüler zu der vorhandenen Stickluft noch die glühend heifse Luft von draufsen herein. So ist es nicht zu verwundern, dafs die Temperatur einer nach der Sonnenseite gelegenen und mit 50—60 Schülern angefüllten Klasse in der letzten Nachmittagsstunde einmal auf 24/26° R. stieg und ein Kollege sogar mich versicherte, er habe in einer ähnlichen Klasse 28° R. gehabt. Da ist dann das Öffnen der Thüren und Fenster das einzige Rettungsmittel und zugleich das sicherste Mittel, die Gesundheit der Lehrer und Schüler rettungslos zu zerstören.

Im Winter haben zwei Kollegen öfters beobachtet, dafs die Klassentemperatur in der ersten Stunde 8° R. zeigte und gegen 11Uhr auf $11\frac{1}{4}$° stieg. In der letzten Nachmittagsstunde habe ich selten mehr als 10° gehabt. NB. an kalten Wintertagen, denn an warmen und linden Tagen waren, wenn die Sonne hineinschien, schon um 11 oft 14—16, auch 17°. Und trotz dieser an kälteren Tagen oft völlig unzulänglichen Heizung ist das Öffnen der Fenster bei dem angedeuteten Mangel an Lüftungsüberflufs zuweilen dringende Notwendigkeit. In den Konferenzzimmern werden Fenster nur geöffnet, wenn des Sonnabends gereinigt wird oder wenn ein vorwitziger Kollege einmal das geöffnete Fenster wieder zu schliefsen vergifst. Da wundert man sich, wenn Lehrer krank und nie wieder gesund werden.

Im Sommerhalbjahr wird in der Regel garnicht geheizt, obwohl April und Mai oft kälter sind als Januar und Februar. Es heifst nämlich, dafs Sommerheizung nicht auf dem Etat stünde. Der Lehrer behält dann in der Klasse den Winterüberzieher an, transpiriert beim Sprechen und erkältet sich, wenn er herauskommt; die Schüler sitzen in meist leichter Kleidung und erkälten sich auch. Dazu kommt nun öfters ein unausstehlicher Zug auf den unverschlossenen Korridoren, die zuweilen gar mit Fliesen gedielt sind etc.

Sollte da nicht zum Schutze der Gesundheit von Lehrern und Schülern Verordnungen am Platze sein?

Halle. R. Mahrenholtz.

---

3. Berichtigung.

Indem ich dem Herrn Rezensenten für die Anerkennung der Textgemäfsheit und der Religiösität meiner Andachten danke, kann ich nicht umhin zunächst seinen gegen dieselben gemachten Haupteinwand, welchen er gegen die in denselben ausschliefslich gewählte Form des Gebetes richtet, zurückzuweisen. Er sagt: „Diese Form ist nach unserer Meinung eine wenig geeignete, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln“. Die angefügte Begründung: „Denn nachdem sie anfangs durch Anrufung Gottes andächtig gestimmt sind, werden sie des längeren Gebetes bald überdrüssig und daher

zerstreut“, hat meinen vollen Beifall — inbetreff eines längeren Gebetes, kann aber keine Anwendung finden auf die in Rede stehenden Andachten, deren Knappheit ersichtlich ist und welche der Mittel nicht bar sein möchten, die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln. Das dagegen von dem H. Rez. aufgestellte Ideal einer Morgenandacht: „eine kurze aber möglichst gründliche Homilie mit kräftigem Schlufsgebete“ hat unseres Erachtens seine Bedenken. Zunächst möchte überhaupt eine gründliche Homilie innerhalb der einer ganzen Morgenandacht einzuräumenden Zeit — vgl. die von Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, wiederholt betonten zehn Minuten — kaum möglich sein. Dann dürfte dieselbe im besten Falle schwerlich eine fruchtbringende Belehrung sein für den ganzen Cötus einer höheren Schule wegen der grofsen Verschiedenheit der von demselben repräsentierten Bildung und Fassungskraft. Endlich enthält die Forderung des H. Rez. einen unorganischen Übergriff in das Gebiet des Religionsunterrichts: letzterem fällt Auslegung und Belehrung zu, ausschliefslicher Zweck der Andacht aber ist Erbauung und Erhebung. Zur Erfüllung dieses Zweckes reicht der enge Raum eben aus. Wir können den H. Rez. versichern, dafs er mit seinem Vorschlage im Widerspruch steht mit dem bewährten Konsensus der meisten praktischen Pädagogen, ja dafs mancher Direktor die Befolgung seines Vorschlages geradezu verbieten würde. Auch die Autorität eines Schrader l. c. II. Aufl. 142: „Am meisten bewährt sich der Brauch u. s. w.“ stimmt nur für Gebet und Bibellesen, vgl. auch 327.

Mit seinem formalen Desiderat: „Proben (wovon?)“ dürfte wohl der H. Rez. allein stehen. Der von ihm vermutlich vermifste Gegenstand „Morgenandachten“ ist in der kurzen Vorrede bisher zweimal ausdrücklich genannt und in dem bez. Satze selbst durch die Ausdrücke „dieses Gebiet der pädagogischen Thätigkeit“ und „solche Aufgabe“ dem Leser dermafsen präsent gehalten, dafs ein Zusatz zu „Proben“ uns nur als eine unangemessene Breite erscheinen würde. Auch möchte ein aufmerksamer Leser des zweiten Satzes meiner Vorrede schwerlich wie der H. Rez. sagen: „Warum nur die Evangelien und nicht auch die Episteln zugrunde gelegt sind, wird nicht gesagt“.

Ob endlich ein Lehrer die von mir gebotenen Proben (von Morgenandachten?) in der von dem H. R. erwähnten Weise benutzen möchte oder nicht, darüber brauchen wir wohl mit letzterem hier nicht zu rechten; einstweilen gegenüber seinem wenig günstigen Prognostikon über das Schicksal des Buches die Versicherung, dafs sich dasselbe eines befriedigenden Absatzes erfreut.

Nordhausen. H. Kloppe.

V. Schul- und Vereinsnachrichten.

Deutsche Schulen im Auslande.

Die deutsche Schule zu Stockholm (Dir. A. Streich) hat ihren siebenten Jahresbericht eingesandt, auf den wir in der alten Heimat mit Genugthuung hinblicken können. Die Schulnachrichten, deren Inhalt von der Opferwilligkeit der Stockholmer Deutschen ein gutes Zeugnis ablegt, weisen nach, dafs der Schülerbestand am 28. August 1882 54 betrug (23 Knaben, 10 Mädchen), dagegen am Schlusse des Schuljahres 79 (56 K., 23 M.); also eine sehr erhebliche Zunahme! Die Zahl der Schüler mit deutscher Muttersprache betrug 30 Prozent — wiederum ein Beweis dafür, dafs die Schule auch bei den Nationalschweden sich Anerkennung verschafft hat trotz der Antipathie, die der Skandinave uns mit und ohne Grund entgegenzubringen pflegt.

Die Schule umfafst in vier Klassen nicht blofs die eigentlichen elementaren sondern auch die unteren Klassen einer deutschen Mittelschule: es werden zusammen 8 Religionsstunden gegeben, 32 im Deutschen, 10 im Schwedischen, 4 im Englischen, 20 im Rechnen, 3 in der Geometrie, 6 in der Naturkunde, 5 in der Geschichte, 5 in der Geographie, 7 im Schreiben, 3 im Zeichnen, 9 im Gesange, 4 in weiblichen Handarbeiten; der Turnunterricht war im letzten Schuljahre ausgefallen. Die Wahl der Schulbücher ist eine recht gute, soweit wir sie beurteilen können; nur würden wir raten statt des Berliner Lesebuchs von Bohm und Lübeky ein anderes zu wählen. Das von Hopf und Paulsiek ist (namentlich hinsichtlich der Prosa) doch eins der bessern und namentlich nicht tendenziös.

Das Schlufswort weist auf die grofsen Schwierigkeiten hin, denen die deutschen Schulen im Auslande zu begegnen haben, und auf die Gründung des „Vereins der d. Sch. im A.“, dessen Ausschufs vorläufig die Herren H. Baumann-London, Dr. J. P. Müller-Antwerpen und A. Streich-Stockholm bilden; das Organ des Vereins ist bekanntlich unser Centralorgan und wirds auch bleiben, soviel an ihm liegt. Sollte etwa ein Wohlthäter dem Vereine materielle oder geistige Beiträge zuwenden wollen, so ist die Redaktion des Central-Organs gern erbötig dieselben anzunehmen und ihre Übersendung zu vermitteln.

Der Stockholmer deutschen Schule aber rufen wir ein fröhliches Glückauf zu!*)

Berlin. L. Freytag.

*) Interessant ist noch die Thatsache, dafs auch die deutsche Schule in Stockholm (jetzt zum erstenmale) eine Ferienkolonie nach Galö (bei Dalarö) aussenden wird. An Unterstützung scheint die dortige deutsche Gemeinde überhaupt mit seltener Opferwilligkeit viel zu leisten.

Eingesandte Bücher.

Theifs, Jules, Petite Histoire de la Littér. Franç. Löcse 1883, J. Th. Reifs.

Schulz, Friedrich, Volksschul-Zeichenunterricht, Heft III für Knaben- und dgl. für Mädchenklassen. Wittenberg 1883, R. Herrosé.

Schulz, Friedrich, Volksschul-Zeichenunterricht. Teil I: Der Zeichenunterricht für Knaben- und gemischte Klassen. Teil II: für Mädchenklassen. Wittenberg 1883, R. Herrosé.

Spieker, Th., Lehrbuch der ebenen Geometrie. 15. Auflage. Potsdam 1881, A. Stein.

Schubert, Hermann, Sammlung von arithmetischen und algebraischen Fragen und Aufgaben. Potsdam 1883, A. Stein.

Roscoe, H. E., Chemie. Deutsch von F. Rose. 3. Aufl. Strafsburg 1882, K. J. Trübner.

Stewart, Balfour, Physik. Deutsch von E. Warburg. 3. Aufl. Strafsburg 1883. K. J. Trübner.

Benecke, Albert, und d'Hargues, Friedrich, Französisches Lesebuch. Anfangs- und Mittelstufe. 2. Aufl. Potsdam 1881, A. Stein.

Vogel, Otto, Lehre vom Satz und Aufsatz. Potsdam 1883, A. Stein.

Fritsch, Otto, Leitfaden für den evang. Religions-Unterricht. Potsdam 1883, A. Stein.

Seele, F., Lehrgang für das Rechnen in Mittel- u. Elementarschulen. 6 Hefte. Berlin 1883, C. Chun.

Kirchhoff, Alfred, Rassenbilder. Lieferung 1. Cassel 1883, Th. Fischer.

Kienzl, Schulwandkarte der Umgegend von Graz. Graz 1883.

Krallinger, J. B., Geschichte des Landsberger Schulwesens. Landsberg 1883, X. Kraus.

Krallinger, J. B., Die Real- oder höheren Bürgerschulen in Bayern. Landsberg 1883, X. Kraus.

Andresen, K. G., Konkurrenzen in der Erklärung der deutschen Geschlechtsnamen. Heilbronn 1883, Gebr. Henninger.

Landmesser, W. Fr., Rechenpraktik. 2. Aufl. Weinheim 1883, Fr. Ackermann.

Arendts-Traumüller. Naturhistorischer Schulatlas. 4. Aufl. Leipzig 1883, F. A. Brockhaus.

v. Schweiger-Lerchenfeld, A., Das eiserne Jahrhundert. Lief. 2—4. Wien, Pest, Leipzig 1883, A. Hartleben.

Engelien, A., Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 3. verb. Aufl. Berlin 1883, W. Schultze.

Für die Red. verantw.: Dr. L. Freytag, Berlin W. Lützow-Ufer 2.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

Begründet von Prof. Dr. Max Strack.

XI. Jahrgang. 1883. November.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an Dr. L. Freytag, Berlin W., Lützow-Ufer 2 erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

I. Zur Geschichte der Interpunktion.

Vom Professor Dr. G. Michaelis
in Berlin.

Uber die Entwickelung der Interpunktion haben wir in neuster Zeit ausfürliche Darstellungen erhalten in den beiden Werken:

Dr. A. Bieling, Das Princip der deutschen Interpunction nebst einer übersichtlichen Darstellung ihrer Geschichte. Berlin, Weidmann. 1880.

Johannes Müller, Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha, Thienemann, 1882. (S. 279—297).

Ich hebe aus disen Werken die Hauptmomente hervor, denen ich einige Bemerkungen hinzufüge.

Nachdem man dahin gelangt war die Rede in ire Elementarteile, die einfachen Laute, aufzulösen, schrib man zunächst die Worte one jede Trennung nacheinander; so in den ältesten Sanskrithandschriften, den griechischen und lateinischen. Dass dabei die Schrift nicht leicht lesbar war, ligt auf der Hand.

Man fing dann schon früh an, gröſsere oder kleinere Abschnitte durch doppelte oder dreifache Punkte [: oder ⋮] von einander zu trennen; in einzelnen Inschriften wurden auf dise Weise alle einzelnen Wörter getrennt. — In den griechischen Inschriften Unteritaliens nam man dann nur einen Punkt auf der Linie als Trennungszeichen und dem folgten auch die Römer.

Die Trennung der Wörter durch Zwischenräume geschah erst später.

Aristoteles verlangte, dass das geschribene sich leicht vorlesen und leicht verstehen lasse; doch kam man zu seiner Zeit noch nicht zu einer allgemein die Sätze glidernden Interpunktion.

Erst Aristophanes von Byzanz (um 260—180 v. Chr.), der auch die griechischen Accente einfürte, suchte eine konsequent durchgefürte Interpunktion (θέσεις) einzufüren. Hinter einen abgeschlossenen Gedanken setzte er den vollständigen Punkt, oben am Kopf der Zeile; den Punkt unten am Fuſse der Zeile (Unterpunkt) lieſs er einen nicht vollständigen Gedanken begrenzen; den sogen. Mittelpunkt brauchte er zum Ateınschöpfen, zu einer Pause, bei der der Gedanke noch nicht beendet ist. Die Abschnitte der Rede wurden danach τελεία στιγμή, μέση und ὑποστιγμή: *periodus*, *colon* und *comma* genannt. Eine Trennung der Wörter findet auch hier noch nicht statt, und dis blib bis ins 9. Jarh. zimlich allgemein. Dazu kamen dann Deklamationszeichen, deren Nikanor acht unterschied, die jedoch nicht allgemein wurden.

Aelius Donatus, um 355 n. Chr. in Rom, hat in seiner Ars grammatica die drei Unterscheidungen des Aristophanes als *distinctio* (˙), *subdistinctio* (.) und *media distinctio* (·). Vergl. Donat. de posituris. Keil IV, 372.

In lateinischen Handschriften setzte man wol zur Bezeichnung gröſserer Abschnitte einen *Paragraphus* Γ, P, oder es wurde auch wol der erste Buchstab einer neuen Zeile gröſser geschriben als die andern. Statt des P findet man auch ein R, *rubrica*, oder seit dem 9. Jarh. ein K, *capitulum*. (Vgl. Wattenbach, lat. Paläographie. 3. Aufl. S. 78 f.)

In der römischen Kaiserzeit tritt bereits die Sitte ein *per cola et commata* zu schreiben, d. h. jedes Satzglid eine neue Zeile beginnen zu lassen. Sie wird dem S. Hieronymus († 420) zugeschriben, dessen Übersetzung der biblischen Bücher der Vulgata zugrunde ligt.

Isidor von Sevilla (570—636) behielt die Aristophanischen Punkte und übertrug die Namen *periodus, colon, comma* von den Satzglidern auf die Trennungszeichen.

Statt *periodus* kam dann der Name *punctum* von *pungo* (wie στιγμή von στίζω) auf. (Vgl. Wattenbach, S. 79.)

Im Ulfilas sind die einzelnen Wörter meist noch nicht deutlich geschiden, aber die einzelnen Sätze bereits durch Punkte in der Mitte der Zeile getrennt. Bei gröſseren Abschnitten stehen Doppelpunkte.

Schon vor Karl d. Groſsen kommt vereinzelt ein Anfürungszeichen vor: , §, ein Vorbote unserer sogen. Gänsefüſschen oder Gänseaugen, oder Hasenörchen und wie man sie sonst noch nennt.

Zur Zeit Karls d. Gr., wo Alkuin die berümte Schule im Martinskloster zu Tours leitete, bildete sich eine sorgfältige Interpunktion aus. Die Worttrennung wurde vollständig durchgefürt. Bei der (rundlichen) Minuskel, welche in Alkuins Schule ausgebildet wurde, reichte man mit höher und tiefer gestellten Punkten nicht aus, und es entstanden hier neue aus Punkten und Strichen gebildete Zeichen ! . ¨, (;) und ? als erstes Tonzeichen. Lezteres wurde ans Ende einer Frage gestellt; in langobardischen Handschriften auch über das erste Wort der Frage, woran sich die neuere spanische Weise anschliefst. Das Zeichen ; diente als Abkürzungszeichen.

In deutschen Handschriften des 8. und 9. Jarh., wie im Hildebrandsliede, dem Wessobrunner Gebet, der Münchener Handschrift des Heliand, sind die Wörter schon konsequent durch Zwischenräume getrennt. Als Interpunktion dient meist nur der Punkt. Bei Otfrid findet man nach den Kurzzeilen einen Punkt oder Häkchen, sonst fast keine Interpunktion, selten ein Fragezeichen. Im 11. und 12. Jarh. wurde die Interpunktion meist ser vernachlässigt.

Der Kommentator des Priscian, Petrus Helias, um die Mitte des 12. Jarh. suchte eine der Isidorischen änliche Interpunktion einzufüren, die subdistinctio nannte er *metrum*, die media distinctio *punctum* und die distinctio *finem versus*. Änlich Alexander Gallus (de villa dei) um 1210.

Auch Roger Baco (1214—1294), *Opus tertium*, knüpfte an Isidor an. Vgl. Wattenbach S. 80.

Abbrechungsstriche wurden vom 12. Jarh. an häufiger, seit dem 14. Jarh. Doppelstriche [=].

In den Nibelungenhandschriften des 13. und 14. Jarh. finden sich die Halb- und Langzeilen durch Punkte oder kleine Striche getrennt.

Im 14. und 15. Jarh. vernachlässigte man im allgemeinen die Schrift ser, man schrib meist blofs Punkte oder Striche oder gar keine Interpunktionen. Im 15. Jarh. kamen noch Klammern auf und wurden vilfach gebraucht.

Die Humanisten bemühten sich indes, die ganze Schrift zu rekonstruiren und die Interpunktion zu erweitern.

Francesco Petrarca (1304—75) unterschid 4 Sinn- und Pausenzeichen 1) *punctus suspensivus* [/], 2) *colus* [.], 3) *coma* [√], 4) *periodus* [.)]. Dazu einen *punctus interrogativus* [.(], *semipunctus* [..], dann einen *exclamativus*, einen *admirativus*, einen *obelus*, *astericus*, *parenthesis*, *sinodoche* und eine *appositio*, und danach Peter Luder; die Formen für leztere waren indes zum grofsen Teil zu complicirt und zum allgemeinen Gebrauch wenig geeignet. Ein eigentümliches System der Interpunktion findet sich auch bei Thomas a Kempis (1381—1471). Vgl. Müller S. 286—87.

Hartmann Schedel im 15. Jarh. setzte ein Ausrufszeichen über das betreffende Wort. Cf. Wattenbach S. 80.

Die ersten Drucke, wie der von Bieling (Wagners Archiv, Bd. 1) herausgegebene sogen. Türkenkalender auf das Jar 1455, haben nur einzelne Punkte; doch verhalf die weitere Verbreitung der Buchdruckerkunst der Interpnnktion wider zu allgemeinerer Anerkennung. Namentlich stellte Niklas von Wyle von 1462 ab die Interpunktionen neu auf: das kleine strichlin [/], die virgel [r], der punkt [.], das fragezeichen [?], die parenthesis () und [;] unter dem Namen periodus. (Vgl. meine Beiträge zur Geschichte der Rechtschreibung S. 68. — Bieling S. 69 f.)

Der deutsche Kalender des Regiomontanus 1473 interpungirt mit [/ . :].

Wyles Rivale, Heinrich Steinhöwel († zu Ulm 1482), Buch von etlichen frowen (um 1473) hat [/ ! .] als virgel, coma und periodus oder finitivus; dazu () parentisis, [?] ein frag, und [=] wa ain wort getaylet wurdt. Vgl. Müller S. 7.277.

Über die Interpunktion bei Perger und Heinlin vom Stein müssen wir hier auf Müller verweisen.

Eine Ausdenung über die allgemein gebräuchlichen Zeichen wurde auch versucht in der Grammatica Nicolai Perrotti (1477), in der Grammatica Francisci Nigri (1492) und dann in einem Werke von Fridrich Riederer (von Mülhusen in Hegow): Spiegel der waren Rhetoric vß M. Tulio. C. vnd andern getütscht: mit jrn glidern cluger reden Sandbriefen vnd formen. menicher contract, seltzam Regulierts Tütschs vnd nutzbar exempliert, mit fügen vff göttlich vnd keiserlich schrifft vnd rechte gegründt: nuwlich (vnd vormaln jn gemein nye gesehen) yetz loblich vßgangen. [Friburg in Brisgaw, 1493].

Ich füge den über die Interpunktion handelnden Abschnitt hier vollständig ein, so gut es die Mittel der Druckerei gestatten.

Von punktierender maß.

Nach den pausen die in der red nach ernordrung yeder verfügung der wort gebrucht söllend werden: sint vnderschidlich puncten vnd rütlin erdacht: vnd daruff gegründt: das yeder in lesen | wie einer in reden | sich still haltens | oder fürfarens | dadurch die red dem hörenden dester verstentlicher sye: in zehen vnderscheiden gebrucht: Deren sint fünff wesenlich | vnd werden allweg in red geübt wa sich das eruordert: vnd vmb das solich gebruch pausierens oder punctierens des bas vermerckt werd: ist vorab zewissen: das ein gantze red | volkomen vnd vnuolkomen teil hat: wenn die volkomen zerteilt wirdt: so gewint er vnuolkomen teil | die henckend des hörenden gemüt vff: vnd machend zewarten: Derselben vnuollkommen teil ist ettlicher eins einigen wortes | ettlicher vil worten: des zu bessrer vnderwysung nemend wir zu exempel darnach zu erclären dise red für ein gantz red also. hinscheiden | vnd der grimm tod | ist grusamlich: den mentschen ' deren lebn | vnd gut lümbd mit einander stirbt. ɑ Aber nit denen

alſo ‘ deren lob nit abgetilgket werden mag; ¶ In yetzgemelter oder andrer red | werdent die fünff weſenlichen vnderſchid geformiert vnd genant alſo. ¶ Der erſt iſt eins ſlechten vffrechten rütlins das zelatin genant wirdt virgula: vnd iſt geſchaffen alſo | oder an des ſtatt brucht man gewonlich ein cleinen puncten ſolcher geſtalt . mitten an der zyl der ſchrifft · dis virgul oder punkt bedut dem leſenden | wie dem redenden | ein clein paus oder uffhaltung: vnd wirdt gebrucht zu vnderſcheiden. die vnuolkomnen teil einer red ‘ deren teil einer ſye allein von eim wort | oder von vil worten gemacht: Des iſt biſpel hin-ſcheiden | vnd der grim tod | ¶ Darnach iſt ein vnderſcheid mit zweyen puncten obeinander alſo: vnd wirdt gebrucht nach vßgang yedes vol-komen teils: Alſo hinſcheiden | und der grimm tod iſt erſchrockenlich: ¶ Zum dritten iſt ain ebner punkt der ſlechtlich mit der feder gedupfft | vnd genempt wird Coma ‘ ſtat oben in der linien | oder vnden an an der linien | mit eim rütlin über ſich: der hat ſin geſtalt Alſo. ¶ oder alſo! vnd bedüt lenger paus oder vnderlybung dann gemipunctus: Er wird nach volkomnem teil der red gebrucht: in anderm vnuolkom-nen | oder volkomnem teil ‘ Doch mit bedütung ‘ das noch ein oder mer teil. der gantzen red harnach volgen: vnd vff die vorgonden teil ein vffſehen haben alſo hinſcheiden | vnd der grimm tod | iſt erſchrocken-lich: den mentſchen ‘ ¶ zum vierden iſt ein vnderſcheid genant Colon vnd macht vollkomner vnderlybung dann vorgemelt puncten oder virgel: angeſehen das er ſin ſtatt hat zwüſchen gantzen reden die dannocht zu zyten ettwas zeſamen dienen: vnd halt ſich am vndern teil der linien alſo. hinſcheiden | vnnd der grimm tod | iſt erſchrockenlich: denen ‘ deren leben | vnd guter lümbd | mit einander hinfaren. ¶ Zum fünfften iſt ein vnderſcheid genant periodus der hat aller volkumneſt vnderlybung: dann er wirdt geſetzt zu end einer gantzen red zu deren die nachuolgend red nit vffſehen hat: vnd iſt geformiert mit eim krumen rutlin am rugken ligende vnd einem puncten darob ‘ der geſtalt (. an des ſtatt machent ettlich vnden an der linien den puncten Colon oder ſuſt ein ſlechten puncten. oder ſetzent in oben an die linien vnd ziehend ein virgili darunter alſo ; ¶ Dis vnderſcheids vnd aller vorgonden puncten nemen wir obgemelt exempel volkommen alſo hinſcheidn | vnd der grimm tod | iſt erſchrockenlich: Den mentſchen ‘ deren leben vnd guter lümbd | mit einander hinfert. ¶ Aber mit denen ‘ die gut lob | hinder inen verlaſſend: vnd inen das nyeman genemen mag (. ¶ Fürter ſint fünff vnderſcheid die begebend ſich nit von weſen der red ſunder anhangende. vnd mer in geſchrifft dann in reden: wiewol die ob genannten fünff puncten ſich vuch nur in geſchrifft ſichtbarlich begebend: ſy hand aber die natur ‘ des redenden ſtimm ruwen zelaſſen: das tund diſe nit. ¶ Zum erſten wenn in vßgang einer linien: ein wort zum teil ‘ vnnd in anuang der nachuolgenden nechſten linien das anderteil geſetzt wirdt: da macht man ein ligend rütlin oder zwey nebend einander alſo = ¶ Zum andern iſt ein vnderſcheid der wirdt gebrucht nach vßgang einer red ‘ die ein frag vff ir treit: ond wirdt gefiguriert mit eim ſlechten puncten: vnd einem krumen rütlin darob

alſo ? ¶ ettlich übend ſolichen vnderſcheid zwyfaltig: namlich yetz geformierten puncten am end der gantzen volkomen fragred: begeben ſich aber teil in derſelben fragred: ſo formierend ſy zwüſchent den teiln zwen puncten ob einunder: vnd ein ſlecht clein ligend rültin über den oberſten puncten alſo ! ¶ Zum dritten iſt ein vnderſcheid der verwundrung genant exclamatiuus oder admiratiuus der wirdt gebrucht wenn einer in ſeiner red verwundrende ein ſcharffen vßdruck tut Alſo. iſt der ein ſolicher mann!

¶ Zum vierden iſt ein vnderſcheid genant parentheſis: vnd wirdt gebrucht wenn zwüſchen die teil einer volkomen red ettlich wort gemiſcht werden. die nichtz in der verfügung ſonder allein im ſinn der red ettwas tund: vnd wenn ſy nit da ſtünden ſo wär die red dannocht volkomen vnd verſtentlich. dis zwüſchenſatzung wirdt bezeichnet vff jeder ſyten | namlich vor vnd nach mit eim halben kreiß alſo (Jheſus) ¶ Zum fünfften wenn einer in überſchrifften oder ſuſt eigen namen oder zunamen der mentſchen oder ſtett zeſchriben begert: vnd die nit weiſſt zenemen ſo machet er anſtatt deſſelben namens ein zeichen zweyer puncten neben einander alſo .. ¶ Das wirdt auch genant gemipunktus ettlich machend dafür den buchſtaben .n.

Die obgemelten onderſcheid vnd ir zeichen werdent von ettlichen anders genannt und figuriert vnch ettwenn anders dann vor lut zebedüten gebrucht: das yedem leſenden wol zemerken gebürt: Solichs meld ich darumb das die leſenden ob ſys in andern ſchrifften anders funden: ſich des bas wiſſen darnach zerichten: vnd vrſach der zeichen zemerken.

Das Paragraphenzeichen ist abwechselnd blau und rot eingetragen.

Neue Ausgaben des Werkes sind erschinen (Straſsburg, Prüs) 1502, 1505, 1509, 1517. Vgl. Goedeke, Grundriss, § 140. Bei Müller sind die Hauptstellen nach der Ausgabe von 1505 mitgeteilt. Hier ist schon ein Grund gelegt zu der überhäuften Anwendung des Kommas, wie wir sie bei Luther u. a. eintreten sehen.

Es felte auch sonst nicht an Versuchen, die Interpunktion zu erweitern. Eine Handschrift der Münchener Hofbibliothek aus der zweiten Hälfte des 15. Jarh. hat folgende Reihe von Zeichen 1) *punctus suspensivus planus* [̸], 2) *semipunctus* [; oder ˙], 3) *punctus suspensivus currens* [!], 4) *punctus admirativus* [/ !], 5) *punctus interrogativus* [?], 6) *punctus interpositi* [. .], 7) *punctus exclamativus*. 8) *punctus lamenti*, 9) *punctus gaudii cum honestate*, 10) *punctus conclusivus*, 11) *punctus orationis finalis*. (Müller S. 293). Zum allgemeinen Gebrauch war das des guten doch etwas zu vil.

Allmählich wurden groſse Buchstaben als Satzanfänge regelmäſsig.

Das System, wie es schon Niklas von Wyle ausgearbeitet hatte, kam durch die Drucker zu den Italienern, die es ver-

besserten. Aldus Pius Manutius († 1516) bestimmte genauer den Gebrauch des ; und die Italiener gaben so das System verbessert an die Deutschen zurück.

Murners Schelmenzunft 1516 hat noch fast keine Interpunktion aufser dem Punkt hinter den Überschriften.

Zu Luthers Zeit zeigte sich bald eine Überhäufung mit Kommaten, welche die Grammatiker allmählich wider in engere Schranken zu bringen suchten. Aufzälungen wurden durch Kommata getrennt. Luther setzte das Fragezeichen auch nach indirekten Fragen, was man später meist wider aufgab.

Bei Ickelsamer findet sich häufig ein Komma mit nachfolgendem grofsen Buchstaben.

Joh. Kolross, Encheridion, 1529, verlangte nach jedem Punkt einen grofsen Buchstaben.

Der Apostroph kommt nach Wackernagel, Lit. Gesch. § 93, 65 zuerst in Scheidt's Grobianus 1551 vor.

1566 erschin in Venedig die *Orthographiae ratio* des jüngeren Aldus Manutius. Hier ist die noch heute gebräuchliche Stufenleiter der Interpunktionszeichen scharf hingestellt [, ; : .]. Das ; hat noch keinen festen Namen. Der Name *semikolon* rürt nach Bieling villeicht von Justus Lipsius her. Vom Punkt werden drei Abstufungen unterschiden: 1) kleiner Punkt, dem ein kleiner Buchstabe folgt; 2) grofser Punkt, dem ein grofser Buchstabe folgt; 3) gröfster Punkt, dem ein Absatz folgt. Dazu die Parenthese.

Den sogen. kleinen Punkt hat bei uns Jakob Grimm zu erneuern gesucht.

Justus Lipsius (1557—1606) betrachtet wider die *intervalla pronunciandi* als mafsgebend.

Eine Verwendung des ! kommt bei Fischart 1573 vor. Vgl. Neudrucke V. 878, 892.

Die seit 1617 entstandenen deutschen Gesellschaften bliben nicht one Einfluss auf eine regelmäfsige Gestaltung auch der Interpunktion. Der Doppelpunkt : wurde jezt bei Anfürungen und direkten Reden gebraucht; so in Opitz' Buch von der deutschen Poeterey, 1624. Die bequemere kürzere Form des [,] beginnt immermer Platz zu greifen und man suchte der Mannigfaltigkeit der syntaktischen Verhältnisse auch durch die Interpunktion immermer den entsprechenden Ausdruck zu geben.

Den Gedankenstrich [—] findet Bieling zuerst in Gryphius' Horrib licribrifax 163, besonders bei Unterbrechungen; er kommt indes vereinzelt schon bei Hans Sachs vor, vgl. Der hürnen Seufrid, herausgegeben von Goetze (Neudrucke No. 29) V. 291.

J. Schottelius nennt noch 1663 das ! Verwunderungzeichen (*signum admirationis*). Bödiker, Grundsätze der deutschen Sprache 1690 nennt es auch Ausrufungszeichen (*signum exclamationis*).

Joachim Lange 1702 unterscheidet 1) eigentliche Interpunktionen [, ; : .] 2) uneigentliche, *secundariae* [( ) ? !].

Der Inspektor des Halleschen Waisenhauses Hieronymus Freyer, der auf H. Frankes Anordnung eine Orthographie schrib, stellte 1722 das phonetische Prinzip auf: „Die Orthographie richtet sich auch in diesem Stücke nach der Pronunciation, wie solches die erste Regel erfordert". Auf den Punkt folgt das Kolon zur Unterscheidung der Hauptstücke eines *periodi*, und wenn dise wider merfach geteilt sind, das Semikolon. Wenn in einem Satze kein Kolon stehe, dürfe auch kein Semikolon gesetzt werden, sondern nur Komma oder Kolon. — Als *signum attentionis* dient Unterstreichung oder Schwabacher Schrift; als Anfürungszeichen (*signum citationis*) [„ "].

Leonhard Frisch 1723 nennt das ! Ruf- oder Bewunderungszeichen. Bei ihm entstehen neben den runden Klammern eckige (unci) [ ] zur Einschliefsung von Worten, welche von einem andern Autor herrüren.

Gottsched 1748 nimmt den Doppelpunkt [:] für die direkte Rede in Anspruch, und will ihn vor und hinter dieselbe gesetzt wissen, wodurch sie in manchen Fällen die Gänsefüfschen hätten ersetzen können. Er ist ein besonderer Verehrer des Ausrufungszeichens und wünschte, dass es auch Zeichen gäbe für Freude, Schmerz, Zorn, Mitleiden, Neid, Furcht. Die Stenographen haben ire Zeichen für Unterbrechungen und Heiterkeit (z. B. in Pitmans Phonographie eins für *smile*).

So fanden unsere Klassiker eine hinreichend entwickelte Interpunktionslere vor.

Heynatz 1782 ist der Ansicht, dass die Interpunktion nicht in die Sprachlere gehöre, sondern in die Redekunst, wie sie auch schon Riederer 1493 in der Rhetorik behandelt hatte. Sie entspreche den Ruhepunkten in der Rede, diene aber auch zugleich der Sinneserklärung. Hier wird auch zuerst der Gedankenstrich unter dam Namen „Pause" erwänt. Dise sei länger als der Punkt und besonders ein Zeichen der Deklamation und Musik. Die zur Deklamation gehörigen Zeichen ? und ! will er erweitert wissen [? ? ? ? ! ! ! !]: Fragepunkt, Fragekolon etc. Ausrufungspunkt, Ausrufungskolon etc.

Adelung, der den Namen Gedankenstrich als schon vorhanden voraussetzt, unterscheidet die Satzteilzeichen von den Tonzeichen. Das Fragezeichen will er auf die direkten Fragen beschränken, das Kolon auf drei Fälle: 1) vor dem Nachsatz, wenn der Vordersatz lang ist, 2) vor Anfürungen und 3) vor Aufzälungen.

K. P. Moritz, Deutsche Sprachlehre in Briefen, 1791, siht die Interpunktionen als Zeichen der Ruhepunkte der Rede an, und als die Fugen, wodurch die kleineren Reden zu einer gröfseren sich bilden. Die Querstriche (Heynatz' Pausen) braucht er zur

Einschiebung und um vorzügliche Aufmerksamkeit des Lesers auf einen Gedanken zu erwecken.

Radlof, Schreibungslere 1820 erwänt zuerst doppelte Frage- und Ausrufungszeichen und die Verbindung beider. Es felt ja auch unserer Zeit nicht an Schriftstellern, welche grofse Verehrer von doppelten und dreifachen Frage- und Ausrufszeichen sind. Er wünscht änlich wie Heynatz die Zeichen ?, ?; ?. !, !; !. — ferner ein schon von Gottsched vorgeschlagenes Halbkomma. Die Punkte .... nennt er Verstummungszeichen. Statt der einschliefsenden — — hätte er lieber ∾ ∾ u. dergl. Solche Erweiterungen haben als entberlich keinen Eingang gefunden, doch hat ire Aufstellung immerhin ein gewisses Spezialinteresse.

Schmitthenner, Lehre von der Satzzeichnung 1824, suchte die Dauer der Pausen mathematisch genau zu bestimmen: , = $^1/_4$, ; = $^1/_2$, : = $^3/_4$, . = 1, — = 2 Punkten. Genauere experimentelle Untersuchungen über die Dauer der Pausen felen uns indes noch, und dürften auch kaum zu sicheren Ergebnissen füren. Die Satztonzeichen dagegen sind ihm Zeichen des Tons, mit dem wir Äufserungen des Gefüls und der Begerung begleiten. Auch über dise Tonverhältnisse sind noch genauere Untersuchungen erforderlich, doch bietet Sievers in seiner Phonetik darüber schon manche feine Beobachtungen.

Weiske, Theorie der Interpunktion 1838, will dagegen für die Interpunktionen nur das syntaktische Prinzip als mafsgebend gelten lassen; er erkennt aber doch an, dass sie das, was in der lebendigen Rede durch die Modulation des Tones ausgedrückt wird, ersetzen; und zwar soll dis nicht blofs für das ? und ! gelten, sondern auch für das , ; : und den Punkt.

Darin schliefsen sich ihm auch K. F. Becker, Wilmanns und Duden an.

Ad. Schenck, Grundzüge der Interpunktion 1875 unterscheidet drei Klassen der Interpunktionen: 1) nach dem grammatischen Verhältnis [. und ,]; 2) nach Inhalt und Umfang der Sätze [; und :]; 3) nach dem Satzton [? und !].

Bieling schliefst sich nun inbezug auf , ; : . den Schmitthennerschen Pausenbestimmungen als Fundamentalprinzip an; die sekundären Zeichen haben den Zweck zugleich die richtige Darstellung des Tonfalles zu erleichtern. Dise sind: 1) das Fragezeichen (steigende Hebung des Tones) — 2) das Ausrufungszeichen (steigende Senkung des Tones) — 3) die Anfürungszeichen (gleichmäfsige Hebung) — 4) die Parenthese (gleichmäfsige Senkung).

„Wie in der Schrift die Buchstaben als Bezeichnungen der Laute auftreten, jeder Lautkomplex aber d. h. jedes Wort durch Setzung eines Zwischenraumes in seiner Selbständigkeit der Lautirung gewart wird: so waren die Interpunktionen durch Bezeichnung der Redepausen die Wortkomplexe oder Sätze in irer

gröſseren oder geringeren Selbständigkeit, soweit sich dise durch den mündlichen Vortrag darstellen lässt."

Indem Bieling so die Interpunktion im weitesten Sinne des Wortes als phonetische Zeichen ansiht, gelangt er zu folgendem System:

A. Interpunktionen im eigentlichen Sinne (Pausenzeichen).
  I. Interpunktion der Sätze.
    1) Punkt. 2) Kolon. 3) Semikolon. 4) Komma. 5) Gedankenstrich. 6) Absatz.
  II. Interpunktion der Wörter.
    1) Zwischenraum. 2) Bindestrich.
  III. Interpunktion der Silben.
    1) Abteilungsstriche (am Ende der Zeile). 2) Trennungspunkte (puncta diaereseos).

B. Interpunktionen im weiteren Sinne (Tonzeichen).
  I. Tonzeichen der Sätze.
    1) Fragezeichen. 2) Ausrufungszeichen. 3) Anfürungszeichen. 4) Parenthese.
  II. Tonzeichen der Wörter.
    1) Unterstreichung oder Sperrung. 2) Accentuirung oder groſser Anfangsbuchstabe. 3) Anfürungszeichen und Parenthese.
  III. Tonzeichen der Silben.
    1) Akzente. 2) Quantitätszeichen.

Über das Verhältnis der deutschen Interpunktion zu der sparsameren der Franzosen und Engländer, welche in neuerer Zeit vilfach bei uns Eingang gefunden hat, hätten wir gern ein ausfürlicheres Urteil von Bieling vernommen. Wir hoffen, dass er Gelegenheit finden werde, hierauf noch näher einzugehen.

Dass die Interpunktionen irer Natur nach syntaktische und phonetische Momente in sich vereinigen, wird wol allgemein anerkannt werden, und spricht sich auch in der ganzen Geschichte der Interpunktionslere aus, welche zeigt, dass die einzelnen Grammatiker bald mer Gewicht auf die syntaktischen, bald mer auf die phonetischen Momente gelegt haben wodurch die Darstellung des Entwicklungsganges, den dise Sache genommen hat, etwas komplicirter geworden ist als man dis villeicht von vornherein erwartet hätte. Es ist aber erfreulich, dass durch die angefürten Werke auch dises Gebiet unseres Wissens in trefflicher Weise gefördert worden ist. Eine sorgsame Interpunktion erleichtert das Lesen des geschribenen oder gedruckten wesentlich, und deshalb darf die Interpunktionslere nicht als eine unwesentliche Sache betrachtet werden.

---

2. Einige Bemerkungen über den Rechenunterricht.

Von Julius Höch, Lehrer für Mathematik an der von Grofsheimschen Realschule in Lübeck.

War seiner Zeit eine der wesentlichsten Klippen, welche der Mathematik hindernd in dem Wege standen und diese nicht zu demselben Rechte kommen liefsen wie die alten Sprachen, „die alt hergebrachte dogmatische Weise,“ welche den Schüler von dieser Wissenschaft abschreckte und in dem Glauben befestigte, „man müsse zur Mathematik besondere Anlagen haben,“ so ist nun noch neben anderen Dingen besonders ein Stein im Wege, welcher für Schüler sowohl wie auch für Lehrer beim Fortschreiten auf der Bahn der mathematischen Erkenntnis hindernd wirkt. Dieser Stein „des Anstofses“ mufs bei Zeiten weggeschafft oder eigentlich garnicht hingelegt werden; denn hier haben wir es mit einem Übel zu thun, welches dem Schüler nicht nur eingeimpft sondern mit allen Mitteln drei bis vier oder auch mehr Jahre lang beigebracht wird, um dann meist so fest zu sitzen, dafs es sehr schwer wird dasselbe wieder zu beseitigen. Wäre es nicht besser, wir würden gleich von vorne herein trachten den Schüler vor derartigen Klippen zu bewahren, welche noch dazu garnicht in der Natur der Sache liegen sondern nur „eine althergebrachte Weise“ — um nicht zusagen Schlendrian — dokumentieren?

Wir meinen den Rechenunterricht.

Das Rechnen ist nicht, wie so viele meinen, ein besonderer, für sich zu behandelnder Gegenstand, welcher nichts oder fast nichts mit der Mathematik zu thun habe. Im Gegenteil: das Rechnen ist ein integrierender Bestandteil der Mathematik, der deshalb schon mit besonderem Geschicke gehandhabt werden mufs, weil er die Einleitung, die Einführung, den Vorhof zu dieser eminent exakten Wissenschaft bildet. Im Rechnen lernen wir die Handhabung des dekadischen Zahlensystems und seine Anwendung auf die Vorkommnisse des gewöhnlichen Lebens; die Algebra verallgegemeinert die aufgestellten Regeln und lehrt uns dieselben auf jede beliebige Zahl, auf die sogenannten Allgemeinen, anzuwenden. Demnach ist das Rechnen nur ein ganz spezieller Teil eines Teiles der Mathematik und der Algebra. Ist dieser Satz richtig, und das wird wohl niemand bezweifeln, — denn sowohl diejenigen müssen das anerkennen, welche das Rechnen nicht als Unterrichts-

fach kultivieren, als auch jene, — und leider gibt es auch solche! —, welche das Rechnen von oben herab betrachten, — so mufs auch dieser Disziplin mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden; dieselbe mufs ihrer althergebrachten mechanischen Weise entkleidet und in einer der Wissenschaft würdigen Weise betrieben werden, d. h. auch das Rechnen mufs als ein das Denken wesentlich fördernder Gegenstand angesehen werden. Wie es eigentlich kein Unterrichtsfach gibt, das nicht in einer das Denken fördernden Weise behandelt werden kann, so mufs auch hier endlich damit gebrochen werden, die Schüler zn Rechenmaschinen zu erziehen, welche sehr schnell mit ihrer Aufgabe fertig sind, wenn eine leitende Hand die Maschinerie d. h. den Ansatz richtig gestellt hat; das ist eine vollkommen unwürdige Weise, in welcher eine Unterrichtsdisziplin gelehrt wird; es ist der richtige Weg das vorwurfsvolle Wort Senecas „non vitae sed scholae discimus“ zur Wahrheit zu machen.

In allen Zweigen der Industrie trachtet der Mensch den mechanischen Teil von sich abzuwälzen, er erfindet Maschinen, welche ihn dort unterstützen, wo keine direkte Einwirkung seines Geistes gefordert wird, und immer sinnreicher werden diese wunderbaren Produkte menschlicher Vernunft; in der Schule aber wird der Schüler mehrere Jahre zu einer Maschine herabgewürdigt, und es wird ihn nur gelehrt, es wird so gemacht, — das warum ist meist eine Nebensache: die Hauptsache ist ja doch, dafs der Schüler schnell mit der eben gestellten Aufgabe fertig wird. Leider gibt es auch noch eine grofse Anzahl von Rechenbüchern, welche diese mechanische Rechenfertigkeit vollkommen unterstützen.

Keineswegs soll mit diesen Bemerkungen dem sogenannten Schnell- und Kopfrechnen der Krieg erklärt werden, davon sind wir weit entfernt; — nur würde es für den Schüler in jeder Beziehung viel fruchtbringender sein, wenn er gewöhnt würde bei jeder Rechnung und (mag es die einfachste Multiplikation oder Division sein) zu denken. „Denken und Thun, Thun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit, von jeher anerkannt, von jeher geübt, nicht eingesehen von einem jeden. Beides mufs, wie Aus- und Einatmen, sich im Leben ewig fort hin und her bewegen; wie Frage und Antwort sollte eines ohne das andere nicht stattfinden.“ „Wer sich zum Gesetz macht, was einem jeden Neugebornen der Genius des Menschenverstandes heimlich ins Ohr flüstert, das Thun am Denken, das Denken am Thun zu prüfen, der kann nicht irren, und irrt er, so wird er sich bald auf den richtigen Weg zurückfinden,“ sagt unser Altmeister Göthe. Und wie richtig ist dies, das Thun am Denken und das Denken am Thun zu prüfen; dieser Grundsatz mufs dem Schüler immer wieder eingeprägt werden, so dafs in allen die Theorie — das Denken, — mit der Praxis — der mechanischen Fertigkeit — Hand in Hand geht.

Das schnelle Rechnen besteht unserer Ansicht nach darin, bei derselben Sicherheit, — d. h. ohne ein sogenanntes Rechenkunststück zu machen, wie z. B. im Kopfe mit grofsen zwei- und dreiziffrigen Zahlen zu multiplizieren, — so wenig als möglich Ziffern zu **schreiben.** Das Schreiben der einzelnen Ziffern ist ein Hindernis, einerseits inbezug auf die Zeit und andrerseits inbezug auf den Platz, was man ja schon daran erkennen kann, dafs alle Abkürzungsmethoden, welche gelehrt werden, dahin zielen, dafs so wenig als möglich geschrieben wird, was andrerseits ja auch zum Kopfrechnen geführt hat. Diese sämtlichen Rechnungsvorteile, wie sie sich besonders auf Multiplikation und Division beziehen, werden den Schüler gelehrt, und derselbe wird sie auch so lange anwenden, als die Aufgaben gelöst werden sollen, auf welche sie sich beziehen; darüber hinaus kommt es sehr selten. Denn kommt später einmal eine noch so klar hervortretende Vereinfachung vor, so wird nach dem alt hergebrachten „Schlendrian“ gerechnet und nicht berücksichtigt, dafs bei einigem Nachdenken die Sache vielleicht im Kopfe hätte gemacht werden können, ohne deshalb ein „rechnerisches Kunststück“ auszuführen.

Einerseits glauben wir diese Thatsache darin begründet, dafs die sogenannten Rechnungsvorteile den Schüler meist zu spät gelehrt werden, nachdem er bei allen möglichen praktischen Rechnungen sich eine ungemeine mechanische Fertigkeit angeeignet hat, welche es ermöglicht, dafs er fast schneller fertig wird, wenn er ohne Abkürzung rechnet, als mit derselben, da er in letzterer und deren schneller Herausfindung nicht geübt ist. Andrerseits mufs der Lehrer in jedem einzelnen Falle immer wieder darauf dringen, dafs nur mit Anwendung der Abkürzungen gerechnet wird, und es darf ihm keineswegs die Form und die Art und Weise, wie der Schüler zum Ziele gekommen ist, gleichgiltig sein, sondern er mufs sehen, dafs ein richtiges Denken dem eigentlichen Rechnen vorangegangen ist. Die meisten Schüler wissen, wie es gemacht werden könnte, wenn der Lehrer besonders darauf hinweist und sie fragt, „welche Abkürzung hätte hier angewendet werden können,“ aber ohne einem „die Nase daraufzustofsen“ werden sehr wenige auf den Einfall kommen, beispielsweise durch 8 zu dividieren, statt mit 125 zu multiplizieren, nachdem der Zahl drei Nullen angehängt wurden.

Sämtliche Vereinfachungen und Rechnungsvorteile müssen in Fleisch und Blut des Schülers übergehen, so dafs er jeder Zeit, schon während des Schreibens der Aufgabe, sich klar macht, wie er am schnellsten zum Ziele kommen kann; der Schüler mufs also zuerst denken und erst, nachdem er das gethan, kann er anfangen zu rechnen; schliefslich soll er das Resultat nicht an den dem Rechenbuche beigegebenen Auflösungen prüfen sondern überlegen, ob das, was er heraus bekommen hat, auch wirklich möglich ist, denn manchmal handelt es sich nur um ein falsch gestelltes

Dezimalkomma oder um einen vergessenen Faktor oder Divisor, und durch eine kurze Folge von Schlüssen kann geprüft werden, ob nicht ein prinzipieller Schnitzer gemacht wurde oder die Division oder Multiplikation mit dieser oder jener Zahl ganz vergessen wurde. Die Vorteile zu beleuchten, welche ein derart auf Denken begründeter Rechenunterricht gewährt, sowohl inbezug auf die augenblickliche Zeitersparnis als auch inbezug auf Schulung des Schülers (inbezug auf das Gedächtnis) und besonders den späteren mathematischen Unterricht, ist wohl überflüssig, weil jeder sehen kann, wenn er nur sehen will.

Die Mathematiklehrer haben deshalb auch die Aufgabe nicht nur in ihren eigenen Stunden darauf zu sehen, daſs alles dasjenige von den Schülern angewendet wird, was einmal gelehrt wurde, — und sie dürfen deshalb nicht müde werden immer wieder selbst bis hinauf nach Prima, falls es notwendig sein sollte, in jedem einzelnen Falle zu ermahnen, daſs hier etwas besonderes „los sei", — sondern auch dem Rechenunterricht selbst ihre volle Aufmerksamkeit zuzuwenden, damit endlich von unten herauf an einer systematischen Ausbildung der Schüler auch in dieser Disziplin gearbeitet wird. Der Segen dieser Bemühungen wird sicherlich nicht ausbleiben.

Berücksichtigen wir hier nur die vier einfachen Rechnungsarten, so ergibt sich besonders inbezug auf die Subtraktion und Division ein wesentlicher Unterschied in den Methoden, wobei jedoch eigentlich nur die erste dieser beiden Rechnungsarten eine wirklich prinzipielle Verschiedenheit in den beiden Methoden erkennen läſst, denn die Anwendung der zweiten, weniger gebräuchlichen Subtraktionsart auf die Division ist sehr leicht gemacht und bedingt dann hier eine wesentliche Vereinfachung besonders, wenn man das Schreiben der Ziffer beachtet.

Zunächst die zweite Subtraktionsmethode. Über dieselbe finden wir in Lagrange Elementarvorlesungen (übersetzt von Dr. Niedermüller; Teubner, Leipzig 1880) einen Hinweis auf die zweite Art, welche jedoch hier noch etwas modifiziert wurde, so daſs im Vergleiche zu dem Verfahren, welches Lagrange beschreibt, sich noch eine Vereinfachung ergibt. In der zweiten Vorlesung Seite 20 heiſst es: „Die Subtraktion läſst sich aber auf eine andere Art ausführen, als es meistens geschieht, und diese Art ist manchmal bequemer als die gewöhnliche; jedenfalls ist es für diejenigen bequemer, welche sich gewöhnt haben sie zu benutzen. Diese Methode der Subtraktion besteht darin, daſs man die Subtraktion in eine Addition umwandelt und zu diesem Zweck von jeder Ziffer der Zahl, welche man zu subtrahieren hat, die Ergänzung nimmt, zunächst zu 10 und dann zu 9. Nehmen wir z. B. an, wir hätten die Zahl 2635 von 7853 abzuziehen; anstatt zu sagen: 5 von 13 macht 8, 3 von 4 macht 1, 6 von 8 macht 2 und 2 von 7 macht 5, was zusammen die Zahl 5218 ergibt, sagen wir

jetzt in unserer neuen Methode: 5 ergänzt 5 zu 10, dazu 3 macht 8, wir schreiben 8 hin; 6 ergänzt 3 zu 9, dazu 5 macht 11, wir schreiben 1 hin und behalten 1 im Sinne; 3 ergänzt 6 zu 9, dazu 9 (da 1 zurück gestellt war 8 + 1) macht 12, die 2 setzen wir hin und behalten 1; endlich 7 ergänzt 2 zu 9, dazu 8 (weil 1 zurückgestellt wurde 7+1) macht 15; wir setzen 5 hin und behalten nichts zurück, da die Rechnung zu Ende ist und der letzte Zehner, als im Laufe der Rechnung geborgt, vernachlässigt werden mufs. Wir erhalten wie oben den Rest 5218. Diese Methode ist, wenn man es mit Zahlen von einiger Wichtigkeit zu thun hat, wenn auf die Richtigkeit der Rechnung etwas ankommt, sehr zweckmäfsig; denn man verrechnet sich bei der gewöhnlichen Subtraktionsmethode oft, weil man bei der Subtraktion einzelner Zahlen genötigt ist zu borgen, während man in der Methode, um die es sich hier handelt, niemals geborgt und nichts weiter zu thun hat als jedesmal den Überschufs über 10 im Gedächtnis zu behalten und zu übertragen, da die Subtraktion in eine Addition umgewandelt worden ist. Was die Ergänzung betrifft, so erkennt man sie leicht auf den ersten Blick, denn jedermann weifs sofort, dafs 3 die Ergänzung von 7 zu 10 und 4 die von 5 zu 9 ist, u. s. w. Der Nachweis für die Richtigkeit dieses Verfahrens liegt auf der Hand.“ Soweit Lagrange. Es läfst sich jedoch auch im Vergleiche zu dieser Methode noch eine Vereinfachung anwenden, wenn man einfach folgende Erklärung zugrunde legt: Subtrahieren heifst eine Zahl suchen, welche zum Subtrahend addiert den Minuend gibt. Man sucht dann immer jene Zahl, welche den Minuend ergänzt, nicht erst 10 wie bei Lagrange, sondern den ganzen Minuend, oder bei einer mehrziffrigen Zahl, die um 10 vermehrte Ziffer des Minuends, von welcher man eben subtrahieren soll, falls es notwendig ist; diese Ergänzung des Minuends ist dann der zu suchende Rest, welcher hingeschrieben wird, so dafs man z. B. sagt, wenn von der Zahl 13 die Zahl 6 weggenommen werden soll: 6 plus 7 gleich 13, und schreibt 7 als Rest hin, nicht aber: 6 von 13 weggenommen gibt 7. Andrerseits fällt auch das sogenannte „Borgen“ weg und wird auch in eine Addition übergeführt, indem man von der Betrachtung ausgeht, dafs es für die Gröfse des Restes gleichgiltig ist, ob bei unverändertem Subtrahend der Minuend um die Einheit verkleinert wird oder bei unverändertem Minuend der Subtrahend um eine Einheit vergröfsert wird. Mit Beachtung dieses Satzes ergibt sich die Subtraktion gröfserer Zahlen wie folgt: Von der Zahl 9235 soll die Zahl 5372 weggenommen werden, so beginnt man: 2 plus 3 gleich 5, 3 wird hingeschrieben; 7 plus 6 gleich 13, 6 wird hingeschrieben und 1 im Sinn behalten, weil die Ziffer des Subtrahends gröfser als diejenige des Minuends hat man zu der ersten Ziffer 3 gleich 10 hinzugelegt, welche als eine Einheit von der nächst höheren Klasse geborgt

wurde; man fährt dann weiter fort, 3 plus 1 — die geborgte Einheit — gleich 4 plus 8 gleich 12, 8 wird hingeschrieben und 1 im Sinn behalten; endlich 5 plus 1 die geborgte Einheit — gleich 6 plus 3 gleich 9, wobei endlich 3 als höchste Ziffer hingeschrieben wird, so daſs sich als Rest 3863 ergibt.

Bei einiger Übung wird man sofort einen wesentlichen Vorteil im Vergleich mit der gewöhnlichen Subtraktionsmethode bemerken, und auſserdem kommt noch der Umstand hinzu, daſs man vielmehr vor Rechnungsfehlern bewahrt wird, indem die geborgte Einheit zuerst dem Subtrahend zugezählt wird, man also dadurch vor dem Vergessen bewahrt wird.

Liegt die einfache Aufgabe vor, von einer Zahl die Summe mehrerer Zahlen abzuziehen, so kann man mit Zuhilfenahme der zuletzt genannten Methode die Addition und Subtraktion gleichzeitig ausführen, ohne erst die Summe der subtrahierenden Zahlen besonders entwickelt zu haben, was nach der gewöhnlichen Subtraktionsmethode doch nur sehr geübten Rechnern möglich wird und auch dann nur, wenn nicht allzuviele Summanden vorliegen; bei der zweiten Methode ist die Anzahl der zu subtrahierenden Summanden unbeschränkt, und es wird auch der schlechteste Rechner diese Aufgabe lösen können, wenn er sich darin nur einigermaſsen geübt hat. Sollte sich bei der Anwendung der zweiten Subtraktionsmethode wirklich keine Zeitersparnis ergeben (was aber nur bei sehr, sehr langsamen Rechnern und nur im Anfang stattfinden würde), so ist doch mindestens jene Zeit gespart, welche dazu nötig ist, die Summe der zu subtrahierenden Zahlen hinzuschreiben, und dann hat man andrerseits jedenfalls an Platz gespart, weil der Rest sofort hingeschrieben werden kann ohne besondere Hervorhebung der Summe der einzelnen Subtrahenden. Diese beiden Faktoren allein dürften für sich schon genügen, dieser zweiten Subtraktionsmethode einige Aufmerksamkeit zuzuwenden, abgesehen von der gröſseren Schulung des Geistes.

Sollen z. B. die Zahlen 5783, 4967, 2812, 7034 und 6872 addiert und von 49607 subtrahiert werden, so hat man bloſs unter den Minuend die Zahlen der Reihe nach darunterzuschreiben und verfährt dann auf folgende Weise (bei einiger Übung brauchen die Zahlen nicht einmal untereinander zu stehen, sondern sie können zerstreut sein, nur bedarf es dazu einiger Vorsicht):

$$\left.\begin{array}{r} 47607 \\ \left.\begin{array}{r} 5783 \\ 4967 \\ 2812 \\ 7034 \\ 6872 \end{array}\right\} + \end{array}\right\} - \\ \overline{20139}$$

2 plus 4 gleich 6 plus 2 gleich 8 plus 7 gleich 15 plus 3 gleich 18 plus 9 gleich 27; 9 wird hingeschrieben und 2 hat man sich als Sinnzahl zu merken; 2, die Sinnzahl, plus 7 ist gleich 9 plus 3 gleich 12 plus 1 gleich 13 plus 6 gleich 19 plus 8 gleich 27 plus 3 gleich 30; 3 wird hingeschrieben und 3 als Sinnzahl gemerkt; 3, die Sinnzahl, plus 8 ist gleich 11 plus 8 ist gleich 19 plus 9 ist gleich 28 plus 7 gleich 35 plus 1 gleich 36; 1 wird hingeschrieben und 3 als Sinnzahl behalten; 3 die Sinnzahl plus 6 ist gleich 9 plus 7 gleich 16 plus 2 gleich 18 plus 4 gleich 22 plus 5 gleich 27 plus 0 gleich 27: 0 wird hingeschrieben und 2 als Sinnzahl gemerkt; endlich 2, die Sinnzahl, plus 2 gleich 4, wobei die letzte 2 als höchste Ziffer des ganzen Restes 20139 hingeschrieben wird. Selbstverständlich kann bei der Addition selbst auf eine praktische Zusammenfassung zweier oder mehrerer Summanden besonders geachtet werden, wodurch sich auch hier noch eine wesentliche Zeitersparnis ergibt; es wird dabei z. B. gut sein diejenigen Zahlen zusammenzunehmen, welche sich paarweise zu zehn ergänzen, auch wenn die Zahlen nicht unmittelbar untereinander stehen; bei einiger Übung wird man nicht nur nicht in Gefahr kommen, eine Zahl zu überspringen oder auszulassen, sondern man wird unwillkürlich mehrere Zahlen in eine vereinigen und auf diesem Wege sicherer und schneller zum Ziele kommen und (was auch ein nicht zu unterschätzender Vorteil ist) weniger Rechnungsfehler machen als gewöhnlich.

Mit dieser zweiten Methode der Subtraktion, welche doch mindestens verdient neben der althergebrachten gelehrt zu werden, ist aber gleichzeitig der Grund gelegt zu der „kurzen Division“. Wir meinen damit jene Methode, welche die einzelnen Teilprodukte des Divisors und des Teilquotienten nicht erst besonders hinschreibt sondern die Subtraktion dieses Teilproduktes mit der Multiplikation verbindet. Am klarsten wird dies wieder durch ein Beispiel: Sollte z. B. 2244632 durch 5876 dividiert werden, so ist der erste Teilquotient 3, und nun multipliziert und subtrahiert man auf folgende Weise: 3 mal 6 gleich 18 plus 8 gleich 26, — da bei der ersten Teildivision die ersten 5 Ziffern des Divisors zu berücksichtigen sind, — 8 wird hingeschrieben und 2 als Sinnzahl gemerkt; 3 mal 7 gleich 21 plus 2 — die Sinnzahl, — ist gleich 23 plus 1 gleich 24; 1 wird hingeschrieben und 2 als Sinnzahl gemerkt; 3 mal 8 gleich 24 plus 2 ist gleich 26, plus 8 gleich 34; 8 wird hingeschrieben und 3 als Sinnzahl gemerkt; endlich 3 mal 5 gleich 15 plus 3, — die Sinnzahl, — gleich 18 plus 4 gleich 22, wobei dann 4 als höchste Ziffer des Restes hingeschrieben wird, so daſs sich als Gesamtrest 4818 ergibt, wenn man 5476 mit 3 multipliziert und das Produkt von 22446 subtrahiert. Ganz ebenso macht man es mit den anderen Teilquotienten, wodurch sich dann 382 als Gesamtquotient der obigen Division ergibt. Abgesehen von der Zeiter-

sparnis ist eine wesentliche Sparung des Platzes mit diesem Rechnungsverfahren verbunden, ohne dafs deshalb besonders schwierige Kopfrechnungen notwendig würden; dies wird besonders ersichtlich, wenn man die Division derselben Zahlen, nach beiden Methoden ausgeführt, neben einander schreibt und nun vergleicht.

I.	II.
2244632 : 5876 = 382.	2244632 : 582 = 382.
17628	48183
48183	1175
47008	
11752	
11752	
0	

Welche ungemeine Ersparung an Zeit und Platz mit dieser zweiten Divisionsmethode verbunden ist, kann man daraus erkennen, dafs bei jeder Division, bei jedem einzelnen Teilprodukt mindestens ebenso viel Ziffern erspart werden, als der Divisor Stellen hat; und dafs die Anzahl dieser Ziffern ziemlich bedeutend werden kann, ist schon daraus zu ersehen, dafs bei der obigen Division z. B. schon eine Ersparung von 15 Ziffern zu verzeichnen ist, obwohl dieselbe doch nur eine kleine Division genannt werden kann.

Die oben erwähnte zweite Methode der Subtraktion könnte selbst die kleinsten Schüler gelehrt werden und würde, wenn dieselbe gleich als erste Subtraktionsmethode vorgeführt würde, sicherlich nicht nur nicht mehr Schwierigkeiten bereiten als das bisher übliche Verfahren, sondern es würde eine wesentliche Erleichterung für den Schüler sein, der erst mit den einzelnen Rechnungsarten vertraut gemacht werden soll. Dafs es möglich ist auch dem kleinsten Schüler dies beizubringen, erhellt wohl aus dem Umstande, dafs beispielsweise in ganz Österreich und, wie wir gehört haben, auch teilweise in Nordamerika, nur nach dieser zweiten Methode gerechnet wird.

Ein anderer Punkt, welcher auch bei der Division sehr zu beachten ist, auf welchen wir nicht unterlassen können hinzuweisen, ist der noch manchmal vorkommende Mifsbrauch des Divisionszeichens. Seit der Verordnung des Bundesrates des deutschen Reiches vom 8. Oktober 1877 ist dieser Mifsbrauch zwar in Abnahme begriffen, trotzdem wird das Divisionszeichen:, welches doch nur die Bedeutung von dividiert durch hat, noch an manchen Orten für dividiert in gebraucht. Es wäre überhaupt wünschenswert, dafs der Dividendus immer links von dem Divisor zu stehen kommt, selbst wenn man für die Divisionsschreibweise — Divisor, Dividendus, Quotient — ein anderes Zeichen, beispielsweise einen vertikalen Strich gebrauchen würde; denn abgesehen davon, dafs in der Mathematik immer eine andere Reihenfolge, nämlich Dividendus, Divisor, Quotient, eingehalten wird, scheint es auch in logischer Beziehung berechtigt, den Dividendus zuerst

zu schreiben, weil bei einer Teilung, was doch jede Division ist, zuerst etwas da sein mufs, was geteilt werden kann, und dann kann erst angegeben werden, in wieviele Teile der Dividendus geteilt werden soll, ebenso wie es bei der Subtraktion richtig ist den Minuend zuerst zu schreiben, weil vor dem Wegnehmen immer etwas da sein mufs, wovon weggenommen werden kann.

Diese doppelte Stellung des Divisors, einmal hinter, das anderemal vor dem Dividendus ist die Quelle von zahllosen Verirrungen von Seiten der Schüler, so dafs es schon in pädagogischer Beziehung durchaus geboten erscheint endlich mit diesem Unfug zu brechen.

Schliefslich sei noch auf den Gebrauch des Kommas hingewiesen, welches laut Beschlufs des Bundesrats des Deutschen Reiches vom 8. Oktober 1877 nur zur Trennung der Zehntausender von den Tausendern verwendet wird, einige Zeilen weiter aber wieder als Dezimalkomma, so dafs man nur dem Sinne nach raten mufs, welche Bedeutung dem Komma in jedem einzelnen Falle zukommt. Wie verbreitet diese Verwechslung oder richtiger der falsche Gebrauch des Kommas ist, geht beispielsweise daraus hervor, dafs in Leichners neuestem Werke „Licht und Leben“ 1882 an verschiedenen Stellen diese doppelte Bedeutung zu finden ist, so (um nur einen Fall zu nennen) auf Seite XLI 585,596°C und 112,000°C und 13,500 Schläge hier zur Trennung der Tausender von den Zehntausender gebraucht, auf der folgenden Seite XLII aber 3,2 engl. Fufs, 2,2 engl. Pfund, 7,2 engl. Fufspfund, hier wieder in der Bedeutung eines Dezimalkommas. Dies ist nur ein Beispiel; ohne viele Mühe kann man diese beliebig vermehren. Dafs ein solcher falscher Gebrauch eines Zeichens zu Konfusionen und Unrichtigkeiten führen mufs, ist klar; deshalb sind die Lehrer dazu berufen immer wieder davor zu warnen und diesen Fehler sofort zu rügen. —

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

---

a) Religion.

1. Schmidt, F.: *Martin Luther. Ein Lebensbild.* Leipzig 1883. Johannes Lehmann. VIII, 128 S.

Der durch die ungewöhnliche Fruchtbarkeit seiner gewandten Feder wohlbekannte Verf. hat, wie zu erwarten stand, sich die Gelegenheit zu einer Bereicherung unserer Luther-Jubiläums-Litteratur nicht entgehen lassen. Aber es ist nicht zu leugnen, dafs sich das Büchlein nicht ohne Genufs liest:

d. V. versteht es dem protestantischen Volke das Bild seines gewaltigsten Mannes menschlich näher zu führen und ihm ein tieferes, anhaltendes Interesse abzugewinnen. Grofse wissenschaftliche Ansprüche kann das Werkchen nicht erheben, aber gerade dieser Mangel ist sein Vorzug, und der frische, oft lebensvolle Ton entschädigt den Leser für einzelnes, das er gerne sorgfältiger vertieft gesehen hätte.

Dafs das Buch eine Parteischrift ist, vsrsteht sich von selbst, liefs sich auch trotz des besten Willens nicht vermeiden, und d. Verf. in seiner Eigenschaft als protestantischer Schriftsteller hat ganz recht, wenn er sagt: „Die Schäden des damaligen Kirchenwesens vertuschen würde heifsen die Notwendigkeit der Reformation infrage stellen, das Bild Luthers trüben“. So wird naturgemäfs der objektive Beurteiler mancher Auffassung des Verf. (der ja auch nicht den Anspruch erhebt Historiker zu sein) einseitig finden. So stellt er (z. B. S. 21) die damalige Geistlichkeit nach gewöhnlicher Schablone als eine durchweg ungebildete Masse hin. Und hat wirklich der Schlufs der Tetzelschen Ablafstaxe gelautet: „Arme, die kein Geld haben, können der Ablafsgnade nicht teilhaftig werden“? Wenn man ferner zugibt, dafs eine Schrift dieser Art die Objektivität geradezu ausschliefst, so brauchte doch Maximilian I. nicht in solchem Übermafse wegwerfend (S. 63 ff.), ebenso Miltitz nicht als ein nichtswürdiger „Heuchler“ (S. 66) gebrandmarkt zu werden. Sonst ist es anzuerkennen, dafs d. Verf. bemüht gewesen ist seine um ihres Zweckes willen notwendigerweise polemisch auftretende Schrift von aller unnützen Schmähung freizuhalten. Nur die Jesuiten sind von seiner (übrigens nicht allzu ernst gemeinten) Toleranz ausgeschlossen: gegen sie ist dem Verf. kein Schmähwort stark genug. Vielleicht würde er eindringlicher wirken, wenn er nach besten Kräften auch hier das Suaviter in modo hätte walten lassen.

Ein paar unangenehme Druckfehler hätten wohl vermieden werden können. S. 30 heifst es: „Ilias molarum“; es soll „malorum“ heifsen. S. 52 steht: „einer wohlberechtigten Grausamkeit“ statt „einer wohlberechneten“. S. 58: „Inquisator“ statt „Inquisitor“.

Berlin. Lg.

2. Burk. C.: (Oberkonsistorialrat in Stuttgart), *Martin Luther.* Stuttgart 1883. C. Krabbe.

Das Jahr 1883, in welchem wir der Feier des vierhundertjährigen Geburtstages Luthers entgegensehen, hat bereits viele Gemüter in Erregung und nicht wenig Federn in Bewegung gesetzt. Die wissenschaftliche Arbeit von J. Köstlin, welche sich nicht nur durch ihre authentischen Illustrationen nebst den vielen Abbildungen und Beilagen sondern mehr noch durch ihre auf eingehende Forschungen gegründete Reichhaltigkeit wie auch durch ihre anziehende Darstellung auszeichnet, hat sich (wie die bald nötwendig gewordene zweite Auflage beweist) bereits viele Freunde erworben, doch ist sie mehr für Fachgelehrte als für einen gröfseren Leserkreis berechnet. Einem solchen zu dienen, dem deutschen Volke seinen grofsen Reformator, der oft genug genannt wird, ohne hinlänglich gekannt zu sein, aufs neue

vor Augen und vor die Seele zu führen, das ist der Zweck der oben genannten Schrift.

Wir haben hier eine Schrift, die mit redlichem Gemüt und warmem Herzen für unsern Reformator eintritt und den Manen des grofsen Mannes die ihnen zustehende Huldigung darbringt. Die Einleitung beginnt mit der Schilderung der Zeit, in welcher alte Lebensformen abstarben, um neuen Gestaltungen Raum zu gönnen, mit dem Ende des funfzehnten und dem Anfange des sechzehnten Jahrhunderts, einem epochemachenden Zeitalter, in dem der deutsche Bürgerstand eine hervorragende Rolle spielte, zu welcher der Druck späterer Zeiten einen betrübenden Gegensatz bildet. Als nämlich mit dem Emporblühen des portugiesischen und spanischen Handels der von Italien nach Deutschland verbreitete Glanz immer mehr in den Hintergrund trat, so dafs auch dem deutschen Bürgertum ein sicherer Verfall in Aussicht stand, da war allerdings Hilfe notwendig, die unserm Volke aber nicht von aufsen her kam, sondern die sich in einer Bewegung von innen heraus kundgab, und zwar war es Luther, der, indem er es mit sich selbst und seiner Aufgabe entschieden ernst nahm, die Blicke des deutschen Volkes in sich hineinlenkte, mit einem Wort, es auf sein Gewissen verwies.

Haben wir in diesen Worten den Sinn und Geist angedeutet, in welchem die vorliegende Arbeit abgefafst ist, so mögen nun einige Bemerkungen über Inhalt und Durchführung folgen. Aus einer sorgfältigen Schilderung der Umgegend von Möhra wie der Natur des Coburger Kreises überhaupt erfahren wir, welche Eindrücke auf den thüringischen Bauernsohn einwirkten; durch die Mitteilungen über strenge Zucht und häusliche Not sehen wir seine geistige Natur aus gegebenen Verhältnissen sich entwickeln. Wertvolle geschichtlich-pädagogische Bemerkungen versetzen uns in die Unterrichtspraxis jener Zeit und zeigen uns, wie Schule und Kirche auf einen kräftig angelegten und von der Natur reich begabten Knaben wirken mufsten. Wie weiter entwickelte Verhältnisse zu Magdeburg seinem Charakter eine eigentliche Grundlage gaben; wie er durch Einführung in das Familienleben der Frau Cotta zu Eisenach gerade in den bedenklichsten Jahren vor manchen Verirrungen bewahrt wurde und infolge dessen mit um so gröfserem Ernst seine Studien auf der damals in besonderer Blüte stehenden Universität Erfurt beginnen und fortsetzen konnte: das alles tritt uns in voller Lebendigkeit vor die Seele. Der innerste Kern seines Seelenlebens aber enthüllt sich uns da, wo wir erfahren, dafs sein Eintritt in das Augustinerkloster nicht als eine Folge äufserer sondern wesentlich innerer Lebenserfahrungen zu betrachten ist. Vor die Notwendigkeit gestellt zwischen dem Glanz weltlicher Ehre und der durch Gottes Gnade zu hoffenden Errettung seiner Seele zu wählen (ein Kampf, der ihn an den Rand der Verzweiflung brachte) that er den entscheidenden Schritt und trat in die beengenden Verhältnisse, in denen seine ernste Gemütsrichtung zu voller Manneskraft erstarken sollte. Gerade diese Zeit seines Mönchslebens ist mit dem psychologischen Scharfblick eines erfahrenen Menschenkenners geschildert, der die vielfach citierten Äufserungen Luthers im vollsten Sinne des Wortes zu würdigen und in wirksamster Weise zu verwenden weifs.

Werden wir durch diese Art der Darstellung mit dem Grund und Wesen der inneren Kämpfe unseres Reformators wie mit seiner aus denselben hervorgehenden Umwandlung bekannt, so vermeidet es der Verf. doch sich auf schwierigere dogmatische Erörterungen einzulassen. Theologischen Streitfragen indes, die mit dem christlichen Leben in engerem Zusammenhange stehen, geht er nicht aus dem Wege, um auch das gröſsere Publikum für religiöse Fragen wieder zu gewinnen. Statt also in Kämpfe und Wirren hineinzuführen, welche zaghafte Gemüter nur beunruhigen könnten, ist der Verf. bestrebt durch die ganze Art seiner Ausführung zu zeigen, daſs das Evangelium des Friedens nicht nur mit Geistesfreiheit sondern auch mit Vaterlandsliebe sich wohl vereinigen läſst.

Daſs der Verf. übrigens durchweg ehrlich und redlich zu Werke geht, erhellt schon daraus, daſs er seine Anschauungen und Behauptungen nicht nur auf die Mitteilungen protestantischer Schriftsteller stützt sondern auch die Zeugnisse katholischer Schriftsteller ins Feld führt. Sein Werk ist demnach eine durchaus sorgfältige und fleiſsige Arbeit, in der vieles weniger Bekannte, wie (S. 65) die Schilderung der Kapelle zu Wittenberg, in welcher Luther seine ersten Predigten hielt, eine Menge interessanter Züge aus seinem Familienleben, besonders aber (S. 238) die Entstehung seiner Tischreden, dem Leser ein willkommener Fund sein wird. Desgleichen sind viele gelegentliche Bemerkungen in die Darstellung verwebt, wodurch dieselbe ein treues Gepräge der damaligen Zeit erhält. Viel spezieller als andere Biographen geht der Verf. auf Zeitzustände und Weltverhältnisse (man vergl. die Charakteristik des Augustinerordens, S. 64; Luthers Reise nach Rom, S. 66; den inneren Zustand Deutschlands bei Kaiser Maximilians Tode, S. 106) ein, die dies und jenes in klares Licht stellen. So erfahren wir, daſs der tiefere Kern von Luthers reformatorischem Streben durchaus nicht darin bestand, daſs er etwa mit dem Glauben seiner Kindheit gebrochen hätte. Wichtig wird dem Leser auch die Art sein, wie Luther studierte, der bei allem, was er trieb (S. 43—45), stets den Inhalt über die Form setzte, was eben darin seinen Grund hatte, daſs er weder im Lateinischen noch im Griechischen und Hebräischen sich einer vollendeten Meisterschaft rühmen konnte, wohl aber ein durch und durch deutscher Charakter war.

Das Ganze ist in einer frischen, lebendigen Sprache abgefaſst und wohl geeignet eine tiefe Einsicht in die eigentlichen Verhältnisse der Reformationsgeschichte zu fördern. Die Heldengestalt Luthers tritt uns hier in ungefärbtem Lichte entgegen; es ist eben die Kraft der Überzeugung, die echt deutsche Gesinnung, welche den Leser fortdauernd daran ermahnt, daſs er zur Freiheit der Kinder Gottes berufen ist. Wenn schon im Jahre 1513 der Kammerherr v. Miltitz die Wahrnehmung machte, „daſs in Deutschland unter fünf Menschen kaum noch zwei oder drei römisch gesinnt seien“, so wird die Arbeit in einer Zeit, wo es so viel Laue, Träge und Gleichgiltige gibt, gewiſs nicht ohne Bedeutung sein. Auf die drei Mauern (S. 129), hinter welche die Romanisten sich zu verschanzen pflegen, und auf die Mahnung Luthers, wie Staatsmänner, welche es unternehmen dagegen (S. 132) anzukämpfen, sich verhalten sollten, desgleichen auf seinen Briefwechsel mit dem Erzbischof Albrecht von Mainz (S. 167 und 168) wird man auch in un-

sern Tagen aufmerksam machen und wünschen dürfen, daſs alle, die sich als Volksführer ausgeben, daraus etwas lernen möchten.

Möge die Schrift in die Hände recht vieler Lehrer gelangen, besonders derjenigen, die sich berufen fühlen die Lutherfeier durch Wort und That zu verherrlichen, und möge sie dazu beitragen uns die Zeiten wahrhaft christlicher Gesinnung und echt deutschen Charakters wieder zurückzuführen!

Berlin. L. Rudolph.

b) Philosophie.

1. Kirchner, Friedrich: *Katechismus der Logik.* Leipzig 1881. J. J. Weber. 240 S.

Unter den mancherlei Büchern und Kompendien, die wir von der Hand des Verf. besitzen, vereinigt diese Logik in verhältnismäſsig gelungener Weise die Vorzüge, die der Verf. hauptsächlich anzustreben scheint: übersichtliche Kürze, Anschaulichkeit und Klarheit. Ist es schon keine leichte Aufgabe heutzutage bei dem Zerflieſsen aller Grenzmarken systematischen Denkens eine wissenschaftliche Logik zu schreiben, so bietet namentlich die Herstellung eines gedrängten Handbuchs, das sowohl in populärer Form gefaſst sein soll als auch die historischen Resultate allseitiger Forschung in wohlgruppierten Systemen zu verarbeiten sucht, fast unüberwindliche Schwierigkeiten. Dazu kommt die verhängnisvolle Katechismusform, die zwar für das positive Lehrmaterial der formalen Logik recht zweckmäſsig zu verwerten ist, aber bei der unumgänglichen Einflechtung historischer Partieen (z. B. S. 33 Frage 24: „In welches Extrem geriet nun die spekulative Philosophie?“) doch störend einwirkt. Ferner müſste in einer Logik, welche (mit vollem Recht) John Locke und John St. Mill einen hervorragenden Platz gewährt, neben Hegel mindestens ebenso eingehend Herbart, neben Ulrici und Trendelenburg auch z. B. W. Schuppe, andererseits neben W. Wundt auch G. Th. Fechner entsprechende Berücksichtigung erfahren. — Gleichwohl ist das Kompendium der Empfehlung wert. Der Vorzug desselben ist die sachliche, konkrete Dialektik gegenüber allem logischen Formalismus: zweifellos des Verf. erfreulichstes Charisma, dessen ausgibige Verwertung nirgends so willkommen ist und so befriedigend wirkt wie bei dem abstrakten Stoff dieser abstraktesten Disziplin. Auch die manchmal abrupte Form der Behandlung regt bisweilen mehr an, als sie abstoſsen möchte. (S. 97 „Der Geist ist blau — er ist nicht blau“), und wenn der Verf. im einzelnen nicht immer den Anspruch absoluter Akribie zu erheben scheint, so bekundet sich darin vielleicht seine berechtigte Abneigung gegen die subtilen, haarspaltenden Spitzfindigkeiten der formalen Logik. Zuweilen vermiſst man allerdings, daſs die Probleme auf den letzten, scharfen Ausdruck gebracht werden. Dieser Mangel will indessen an dem Zweck des Handbuchs gemessen werden, welches unter Kompendien und Katechismen der „Feldmeſskunst mit Kette, Winkelspiegel und Meſstisch“, der „mikroskopischen Fleischbeschau“ und der „Kindergärtnerei“ immerhin einen recht würdigen Platz behauptet. Vermöge seiner zahlreichen historischen Beispiele, Analogieen, veranschaulichenden Bilder und Illustrationen (S. 194 f. 222 f. u. ö.) eignet es sich zur schnellen, glatten Orientierung und verdient das Lob eine

leicht faſsliche Einführung in alle wesentlichen Probleme und Daten der elementaren sowie der methodischen und erkenntnistheoretischen Logik zu bieten. G. R.

c) Latein.

1. Hennings, P. D. Ch.: *Elementarbuch zu der lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert.* Zweite Abteilung. Zur Einübung der unregelmäſsigen Formenlehre (und einiger syntaktischer Vorbegriffe). Fünfte verbesserte Aufl. Halle a. S. 1882. Waisenhaus. VII und 117, 168 S. 8⁰.

Dieses für das Bedürfnis von Quinta berechnete Elementarbuch, vorzugsweise für solche Anstalten bestimmt, an denen die Grammatik von Ellendt-Seyffert in Gebrauch ist, enthält mit einander abwechselnd lateinischen und deutschen Übersetzungsstoff (16 Kapitel) zur kurzen Wiederholung des Sextanerpensums (Kap. I) sowie (Kap. II—XVI) zur Erweiterung und Ergänzung der Formenlehre, namentlich zur Einübung der Unregelmäſsigkeiten derselben und der allgemeinsten syntaktischen Regeln (Acc. c. Inf., Abl. abs., Coniug. periphr.) unter steter Hinweisung der bezüglichen über den einzelnen Satzgruppen verzeichneten Paragraphen der Grammatik, deren Durchnahme und Einprägung der Verwertung des gegebenen Materials vorausgehen soll, um so in enger, gegenseitiger Beziehung Sicherheit und Schlagfertigkeit in Handhabung der Formen zu erzielen. Die Übungsbeispiele, unter denen uns eine nicht geringe Menge aus andern Büchern wohlbekannter entgegentritt, sind der Fassungskraft der betreffenden Klassenstufe entsprechend gewählt, reichlich und mannigfach, und wenn auch viele Einzelsätze, deren Gebiet immerhin ein beschränkteres hätte sein können, ohne sachlichen Gehalt sind, gewissermaſsen aber Berechtigung und Entschuldigung in der Notwendigkeit finden die Formen in den verschiedensten Wendungen einzuüben, so bieten sie doch im ganzen eine erkleckliche Fülle geschichtlicher Daten, Lebensregeln und Sentenzen und lassen in der Anordnung einen stufenweisen Fortschritt vom Leichten zum Schweren nicht verkennen. Als eine erfreuliche Zugabe auſser den eingefügten kleinern zusammenhangenden Stücken, die, abgesehen davon, daſs sie eine erquickliche Abwechselung gewähren, eine gröſsere Selbstthätigkeit beanspruchen und in die Lektüre gröſserer Abschnitte einzuführen vermögen, sind die eingeführten Hexameter, Distichen und Senare zu betrachten, die sich trefflich zum Auswendiglernen eignen und deren Lesen, nachdem das Gefühl für den Rhythmus geweckt, durch Angabe der Arsen wesentlich erleichtert wird. Eigentümlich erscheint es, daſs neben den Angaben über die zu wählende Verbalform oder die zu gebrauchende Konstruktion (sicherlich eine Erleichterung beim mündlichen Übersetzen) eine Anzahl der anzuwendenden Vokabeln unter dem Texte der einzelnen Abschnitte gegeben ist, während andere wieder von dem Schüler in dem beigegebenen Wörterverzeichnis nachgeschlagen werden müssen. Überhaupt hätten seltenere Wörter wie assare etc., vereinzelte und entlegene oder in den alten Schriftstellern nicht nachweisbare Formen wie farrum, panum, quercubus, Paschaliorum, aientibus etc. ferngehalten werden sollen, da sie ja doch nur ein totes Kapital sind.

Was die zusammenhangenden Lesestücke anlangt, so bieten sie in ihren

52 Fabeln und 44 geschichtlichen Erzählungen, von denen die deutschen Abschnitte recht wohl zu Exercitien verwendet werden können, einen angemessenen und ansprechenden Lesestoff. Nicht in gleicher Weise läfst sich dies von den 18 Gesprächen, darunter 2 deutsche, behaupten, die, wenn sie auch mit einzelnen konventionellen Ausdrücken bekannt machen, durch die herangezogenen Vokabeln den Wortschatz bereichern, ja sogar eine Grundlage für kleine Sprechübungen bieten, doch inhaltlich dem Geiste zu wenig Nahrung geben und auch sprachlich nichts darbieten, was nicht aus den andern Abschnitten gelernt werden könnte.

In dem zum Schlusse beigegebenen alphabetisch geordneten lateinisch-deutschen und deutsch-lateinischen Wörterverzeichnis, das jedoch auf absolute Vollständigkeit keinen Anspruch erheben kann (es fehlen z. B. aetas, potens etc.) ist die Quantität und zumteil auch die Betonung der Silben angegeben. Statt ētiamsi l. ĕtiamsi, statt ēra l. ĕra. Einer Änderung bedarf das Verfahren, die deutsche Infinitivform zur ersten Person Praes. des lateinischen Verbs zu setzen. Elogium heifst nicht Lobgedicht, sondern Inschrift, Grabschrift; zu taberna ist mit Beziehung auf colloquium 5 den aufgezählten Bedeutungen „Laden“ hinzuzufügen. — Im Texte ist die Bezeichnung der Quantität da angewandt, wo die Aussprache oder Gestaltung der Form wie exercitūs, omnīs, nummūm, invĕnit, oder die Markierung der verschiedenartigen Bedeutung wie oblĭtus, oblītus es erfordert. In zu ausgibigem Mafse jedoch ist der Abl. sing. der 1. Dekl. bedacht worden, den in den meisten Fällen ein Quintaner auch ohne das äufsere Zeichen wohl erkennen kann und mufs (es fehlt bei figura p. 49. 11).

Ein Mangel des Buchs liegt in der beobachteten Orthographie, die in Text und Wörterbuch nicht streng und konsequent genug durchgeführt ist. So schreibt der Verf. noch immer ejus, jecore, majorum, jucundus, adjutus u. s. w. (dagegen abicio, inicio), adolescentia, brachium, denunciata (p. 29. 24. c. 1), im Wörterverzeichnis denuntio, quenquam p. 57. 42, e 7. neben quemquam p. 63. 45. a) 15, querella, gummi, setosus u. s. w.

Als Druckfehler sind mir aufgefallen: occiderrunt statt occiderunt p. 34, 28 c. 10., omibus statt omnibus p. 37 a) 1. 12., famen statt famem p. 11. c. 2, nusqum statt nusquam p. 70. 48. f., wenn Du dem Unglücklichen Hilfe gebracht hätten st. hättest p. 65. 46. d. 7., hintenansetzen statt hintansetzen bei sperno, quo non statt quo ne p. 46. 36. a. 4. Druck und Papier sind gut, und es bedarf das Buch, dessen Mängel der Herr Verf. in einer neuen Auflage gewifs abstellen wird, wegen seiner praktischen Brauchbarkeit, für welche die bereits erschienene fünfte Auflage ein sprechendes Zeugnis ablegt, keiner weiteren Empfehlung.

Tilsit. Mogk.

2. Walther, H.: *C. Julii Caesaris Commentarii de Bello Gallico.* Für den Schulgebrauch erklärt. 1. Heft: Lib. I und II nebst einer Einleitung und drei Karten. Paderborn 1882. F. Schöningh. IV u. 14, 99. 8⁰.

Die Einleitung, in vier Abschnitte geteilt und in klarer und fafslicher Sprache und in übersichtlicher Weise geschrieben, schildert in 1. das Leben Cäsars bis zu seinem Prokonsulate in Gallien, hat 2. die Galler und ihre

Unterwerfung zum Gegenstande, behandelt 3, die Kommentarien des Cäsar und berührt 4. den Aulus Hirtius, den Fortsetzer des Cäsar.

Was die Konstituierung des Textes anlangt, so hat der Herausgeber die Nipperdeysche Rezension zugrunde gelegt, aber auch die Editionen anderer namhafter Kritiker zu Rate gezogen. Über die Grundsätze, welche inbetreff der gewählten Lesarten maſsgebend gewesen sind, erhalten wir keine Auskunft. Doch ist der Text im ganzen ein möglichst zuverlässiger und lesbarer, wiewohl wir nicht überall dem Gegebenen beipflichten und bei manchen Stellen von der Notwendigkeit einer Abänderung überzeugt sind, auch wenn es nur unbedeutend erscheinende Kleinigkeiten betrifft. Da es aber in einzelnen Fällen wenigstens in einer Ausgabe, welche allein auf die Bedürfnisse der Schule berechnet ist, nicht allzuviel darauf ankommt, ob dieses oder jenes Wort (frugibus, fructibus), diese oder jene Form (fines, finis, compluris, complures, conantis, conantes, Voccionis, Voctionis) Aufnahme gefunden hat, eigene Emendationen (abgerechnet das I, 11, 4 eingeschobene atque) überdies der Verf. nicht macht, überhaupt von selbständigen textkritischen Leistungen nichts verlauten läſst, vielmehr den Schwerpunkt seiner Arbeit vorwiegend in die Erklärungen legt, so kann es sich für uns auch wohl nicht darum handeln auf eine Besprechung der Textgestaltung im einzelnen näher einzugehen.

Die Anmerkungen, welche dem Standpunkt der Klasse angepaſst und wohl geeignet sind dem Schüler zu mannigfacher Belehrung und Bereicherung seiner positiven Kenntnisse zu dienen, hie und da aber über das Erfordernis hinausgehen und der gehörigen Genauigkeit und Präzision ermangeln, beziehen sich sowohl auf die sprachliche als auf die sachliche Seite des Autors und lassen das Bestreben des Verf., überall Eigenes und Selbständiges zu liefern, nicht verkennen.

Was zunächst die Notizen über Realien betrifft, so finden wir in denselben ein reiches geographisches und antiquarisches Material niedergelegt. Neben der Angabe geschichtlich wichtiger Momente und der Hinweisung auf den Verlauf der Thatsachen finden sich chronologische Andeutungen und wird über die auftretenden Persönlichkeiten hinreichender Aufschluſs gegeben. Zu den Städten und sonstigen Örtlichkeiten, von denen die weniger bedeutenden und solche, deren Lage sich nicht sicher bestimmen läſst, ohne Nachteil unerwähnt hätten bleiben können, werden die entsprechenden modernen Benennungen hinzugefügt, die Entfernungen der Orte von einander angegeben und die Maſsbestimmungen auf die uns verständlichen Beträge reduziert. Über militärische Dinge wie Bildung, Gliederung, Bewaffnung, Führung, Verpflegung des Heeres u. s. w. finden sich zahlreiche zerstreute Notizen, über deren Nutzbarkeit und Zweckmäſsigkeit in der dem Verf. beliebten gelegentlichen Ausführungsweise sich wohl rechten lieſse. Sollte ein kurzer Abriſs, der das Wesentlichste aus den Kriegsaltertümern nach ihrer Zusammengehörigkeit in übersichtlicher Gruppierung enthält und je nach Bedürfnis einzusehen ist, schon im Interesse der leichtern Einprägung und Orientierung nicht den Vorzug vor diesen disiectis membris verdienen? Zur Belebung und zur deutlichen Vorstellung solcher Gegenstände aus dem Kriegswesen, von denen sich durch bloſse Worterklärung kein vollständiger und

anschaulicher Begriff gewinnen läſst, sind in der am Schlusse des Buches beigefügten Tafel I Abbildungen gegeben. Vier Situationspläne (Tafel II) über die Stellung der beiderseitigen Truppen dienen dazu das Verständnis der betreffenden Schilderungen zu fördern. Eine Karte (Tafel III) enthält die in den Kommentarien vorkommenden Namen, und es ist die Ausdehnung der von Cäsar durchzogenen Gegenden durch farbige Linien kenntlich gemacht.

Was die sprachlichen Bemerkungen angeht, so sind manche wohl zu elementar und da angebracht, wo im Texte selbst kein genügender Grund dazu vorhanden war wie I, 26, 3, 38, 1 etc., während andererseits manches unberücksichtigt gelassen ist, was einer Erklärung bedurft hätte wie I, 13, 6 i ta-ut, 19, 5, sine eius offensione animi, 26, 6, qui si, 36, 6 quod-neminem 40, 7, quibuscum-superarint etc. Daſs der Unterschied synonymer Wörter hervorgehoben und bei Eigennamen in zweifelhaften Fällen die Quantität der vorletzten Silbe bezeichnet ist, ist nur zu billigen.

Weniger einverstanden können wir uns mit dem hinsichtlich der syntaktischen Anmerkungen beobachteten Verfahren erklären. Bald nämlich giebt der Verfasser die Erläuterung oder Regel, welche ihm nötig erscheint, mit eigenen Worten, bald verweist er auf die Grammatik, bald stellt er die Regel auf und citiert den betreffenden Paragraphen dazu, einmal sogar findet sich die Regel, auf welche er verweisen will, nicht an der Stelle, welche er zunächst allegiert, sondern an einer anderen, auf welche in dem zunächst citierten Paragraphen wieder hingewiesen wird. (II, 7. 2. Ell. Seyff. 186 Anm. 2 statt § 339 Anm. 2). In dieser Beziehung muſs wohl Gleichmäſsigkeit herrschen, und deshalb kann manches als überflüssig ausgeschieden werden, wie wir überhaupt das häufige Verweisen auf die Grammatik für entbehrlich, um nicht zu sagen störend halten. Oder sollte es zur Erschlieſsung und Förderung des Textverständnisses wirklich notwendig sein z. B. bei circuitu I, 44, 4, per insidias I, 42, 4, propius tumulum I, 46, 1, solis occasu I, 50, 3, contemptui est I, 40, 3, cupere Helvetiis I, 18, 8, quod est oppidum I, 38, 1 u. s. w. die einschlägigen Regeln der Grammatik zu citieren? Nur in den seltensten Fällen sieht sie der Schüler nach, — oft erlaubt es ihm auch nicht einmal die Zeit — und somit wird der Zweck ihn zur richtigen Auffassung anzuleiten und ihm die passendste Übersetzung an die Hand zu geben verfehlt. — Citate von gleichen oder verwandten sprachlichen Erscheinungen aus andern Autoren sind möglichst gemieden, nur vereinzelt kommen Cicero, Livius und Nepos vor, und ich würde z. B. II. 19. 2 zur Vergleichung für die ungewöhnliche Konstruktion lieber auf diesen Timoth. III, 3 als auf Cicero hinweisen. Sonst sind die für die Erklärung inbetracht kommenden Stellen meist ihrem Wortlaute nach angeführt. Verweisungen auf spätere noch nicht vom Verfasser edierte Bücher hätten unterbleiben sollen, da deren Benutzung beim Besitze nur dieses Heftchens nicht möglich ist, wogegen ein Zurückgreifen auf früher dagewesenes volle Anerkennung verdient.

Um dem Schüler einen klaren Überblick auf das Ganze zu gewähren, ist eine gedrängte Inhaltsangabe den einzelnen zusammengehörigen Kapiteln vorausgeschickt und das ganze erklärende Material im Anschluſs an die

einzelnen Paragraphen auch durch den Druck gesondert dargestellt. Neben den grammatischen Erläuterungen, welche dazu bestimmt sind bei der Präparation ein Verständnis der Texteswortc anzubahnen und erhebliche Schwierigkeiten nach Möglichkeit vorläufig wegzuräumen, gibt der Verf. auch in ausgedehnter Weise Winke für die Übersetzung, wie sie dem Anfänger nötig sind, um den möglichst entsprechenden Ausdruck zu gewinnen, und fügt in zahlreichen Fällen bei schwierigern und eigentümlichen Worten und Verbindungen, bei denen der Schüler nicht leicht mit den ihm zu Gebote stehenden erlaubten Hilfsmitteln zur genau deckenden Wendung gelangt, die deutsche Übersetzung selbst oder auch eine Umschreibung der Worte des Autors bei, wiewohl in der Mitteilung solcher Übersetzungsfragmente eine gröfsere Beschränkung am Platz gewesen wäre, da der Schüler doch auch selbst nachdenken und nicht alles gleich mundgerecht vorfinden soll, so dafs er ohne Wahl und Qual nur zuzulangen braucht. Eine geschmackvolle und in jeder Beziehung zutreffende Übersetzung wird man ja von einem Tertianer nicht verlangen; aber wie demselben die Selbstthätigkeit nicht erspart werden darf, so soll ihm auch die Freude, welche eigene Errungenschaften gewähren, nicht verkümmert werden. Die hie und da gebrauchten freiern Wendungen hätte der Verf. vermeiden und da wortgetreu übersetzen sollen, wo ein enger Anschlufs an das Original möglich ist (more et exemplo, I, 8, 3, non mediocriter 39, 1, non irridicule 42, 6, ratio atque ordo II, 22, 1 u. a.). — Wenn einmal auf Unregelmäfsigkeiten und Eigentümlichkeiten in der Diktion des Schriftstellers aufmerksam gemacht werden sollte, so hätte wie zu ullus I, 8, 3, potiri totius Galliae 3, 7, nisi si 31, 1, horrerent 32, 4, siquid ille se velit 34, 2, cum primum inciperet II, 2, 2, domum reditionis I, 3, 5, idem I, 31, 1, auch zu potentatus I, 31, 4, multae res quare 33, 2, non irridicule 42, 6, repentino II, 33, 2 u. a. eine Bemerkung gesetzt werden müssen. —

Zum Schlusse möge es gestattet sein noch einige Einzelheiten zur Sprache zu bringen. Was die Übersetzungen anlangt, so differieren wir mehrfach mit dem Verf. und bezweifeln an manchen Stellen die Richtigkeit des Gegebenen. So steht gewifs nicht zutreffend I, 9, 2 sua sponte mit eigenen Mitteln st. auf eigene Hand, 17, 1 privatim Privatleute st. ohne Amt, 18, 8 etiam suo nomine für seine Person st. aus persönlichen Gründen, 25, 4 nudo corpore pugnare mit ungedecktem Körper st. ohne Schild, II, 1, 15 honoris causa aus Achtung st. aus ehrender Rücksicht auf, da causa immer die Absicht etwas zu erreichen bezeichnet, wie zu I, 18, 6 huius potentiae causa richtig angegeben ist, I, 39, 4 vultum fingere die traurige Miene vorstellen st. die Miene verstellen, ihre Miene beherrschen, II, 15, 5 virtutem patriam proicere ohne Notwendigkeit preisgeben st. die ererbte Tapferkeit leichtsinnig von sich werfen, schänden.

Von Irrtümern in der Erklärung sind mir folgende aufgefallen. So heifst es I, 6, 4.a. diem V. Kal. Apriles nach dem julianischen Kalender (?) der 24. März st. der 28, demgemäfs I, 7, 5 nicht der 9., sondern der 15. April zu setzen ist. I, 12, 5 ist dahin zu berichtigen, dafs die via praetoria nicht von der via principalis durchschnitten wird sondern nur bis an dieselbe reicht, 23, 3 ist ne proelium committeret nicht Erklärungssatz zu

praeceptum erat, sondern gibt den Inhalt des Befehls an: er hatte die Weisung erhalten den Kampf nicht eher zu beginnen, als bis er, weshalb das cf. zu 5, 1 zu streichen ist. 35, 2 ist wohl affectus concessiv zu fassen: trotzdem er einer Gunst teilhaftig geworden, aber nicht invitatus, 42, 2 ist quod nicht weil, sondern was das anbetrifft, dafs oder wenn. Eine nähere Begründung, dafs in den Worten ut non deesset I, 48, 3 ut final zu fassen sei und non deesset = esset als litotes, ist der Verf. schuldig geblieben. Auch kann ich nicht unerwähnt lassen, dafs in dem Kommentare der Verf. einen zu ausgibigen Gebrauch von rhetorischen Kunstmitteln, Metonymie, Hendiadys u. s. w. macht. Meines Erachtens ist die Bekanntschaft derselben diesem Klassenalter noch möglichst fern zu halten.

Von Druckfehlern sind mir aufgestofsen: I, 26, 5 continentur st. continenter, I, 34, 1 Anm. iugali st. iuguli, 37,2 quaestum st. questum, 48,7 Anm. curum st. cursum, II, 8,3 id collis st. is collis, I, 14,3 Anm. Curcosolitas st. Curiosolitas, II, 20, 1 ist nach processerat arcessendi ausgefallen, I, 28, 1 l. Relativsätze st. Ablativsätze, 31, 6, l. Transitiva st. Intransitiva, 37, 3, l. 1000 Bewaffnete st. 100 000 (nach IV, 1), II, 4,9 Anm. l. II, 16,2 st. II, 16,1. I, 8,4 Anm. l. Seyff. 306 Anm. 2 st. 306, Anm. 16,3 u. 41,4 l. 192, b. st. 192, 2.

Die Orthographie ist von dem Herausgeber den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung gemäfs gestaltet, doch findet sich: I, 39,4 secius st. setius, I, 43,1 planicies dagegen II, 8,3 planitie u. planitiem, I, 43,3 conloquium, während sonst immer colloquium geschrieben ist, I, 52,2 redis st. raedis, II, 4,2 Anm. Noreja st. Noreia, II, 22, 1 sepibus st. saepibus, II, 28.2 sexcentis st. sescentis.

Trotz der gemachten Ausstellungen kann das Buch, welches auch äufserlich hübsch ausgestattet ist, als ein recht brauchbares bezeichnet und empfohlen werden und wünschen wir seine baldige Vollendung.

Tilsit. Mogk.

d) Deutsch.

1. Tobler, Ludwig: *Schweizerische Volkslieder.* Frauenfeld 1882. J. Huber. CLI u. 234 S.

„Der lebendige Quell des Volksliedes ist fast ganz versiegt, und es ist so weit gekommen, dafs gerade das Volk die sogenannten Volkslieder weniger kennt und geniefst als die Gelehrten!“ So sagt der gelehrte Kenner und Freund nicht nur seines Volkes und Volkstums, und ihm stimmt jeder Herausgeber von Sammlungen volksmäfsiger Lieder bei; aber auch jeder Reisende, der die Alpen mit herzlicher Liebe durchforscht und kennen gelernt hat, weifs nichts anderes zu sagen. Es ist im ganzen Volke, „soweit die deutsche Zunge klingt“, öde und tot geworden; wenn mans überhaupt einmal singen hört, so singt es das in der Schule Gelernte ausdruckslos nach, aber seine eigene einst so reiche und herrliche Quelle ist versiegt, vermutlich für immer. Mit seinem Glauben und seinem Volkstum geht auch das Volk zu Grabe, und es kommt nur darauf an die letzte Katastrophe so lange als möglich hinauszuschieben.

Mit solchen Empfindungen nahm d. R. auch dies Buch zur Hand, und

er freut sich bei dessen Lektüre die Gegenwart auf eine kurze Zeit glücklich vergessen zu haben.

Dafs Ludwig Tobler (mit Staub zusammen der Herausgeber des trefflichen „Schweizerischen Idiotikon") eine wertvolle Arbeit liefern würde, liefs sich voraussehen, und die Erwartung hat sich vollständig erfüllt; für jeden Erforscher und Freund des deutschen speziell schweizerischen Volkstums wird Tobler mit seinem Werke unter die „Standard Authors" zu rechnen sein.

Seine Aufgabe war keine leichte. Die Schweiz bei ihrem ungemein scharf, fast übermäfsig empfindlich entwickelten Nationalgefühle ist zunächst überreich an historischen „Volksliedern". Aber die ungeheure Mehrzahl dieser historischen oder politischen „Volkslieder" besteht in älterer wie in neuerer Zeit nur aus „gereimten Berichten", und diese sind in der Regel logisch, stilistisch und metrisch ungeniefsbar; „Volkstümlich" im höheren Sinne werden sie bei ihrem Mangel an poetischem Werte selten dauernd. Da es zumal an Sammlungen schweizerischer „historischer Volkslieder" namentlich der älteren Zeit nicht fehlt, so hat der Herausgeber wohl gethan in seinen Text nur weniger bekannte aber wenigstens interessante Stücke aufzunehmen; der poetische Wert ist auch bei diesen der Mehrzahl nach gering. Für den Litterarhistoriker und den Historiker aber ist es von hohem Werte, dafs d. H. in seiner Einleitung eine sorgfältige litterarische Übersicht über die betreffenden wichtigeren Dichtungen gibt; diese Übersicht macht das Auffinden und Durchforschen der Quellen zur geringen Arbeit, deren Mühe d. H. dem Leser abgenommen hat.

Was die nicht historischen wirklichen Volkslieder betrifft, so war sich d. H. darüber klar, dafs bei der Richtung des schweizerischen Volksgeistes auf die staatliche und kriegerische Thätigkeit das Gemütsleben zurücktreten mufste, „dafs also „auf diesem Gebiete die Erwartungen in qualitativer und quantitativer Hinsicht nicht hoch gespannt werden" dürfen. Hier kam es zunächst darauf an das spezifisch Schweizerische vom allgemein Deutschen zu sondern, was oft schwierig genug war; aufserdem war das ganz bekannte ebenso auszusondern wie dasjenige, was kein allgemeines Interesse zu erregen vermochte. Er bietet hier also zunächst „Geistliche Lieder" (wobei er spezifisch konfessionelle leider prinzipiell ausgeschlossen hat), sodann die „Weltlichen Lieder". Die epischen sind unter diesen von besonderem Werte, auch in mythologischer Beziehung; die eigentlich lyrischen bilden begreiflicherweise die Mehrzahl, und unter ihnen finden sich herrliche Perlen. Die in den Liedern auch dieser Sammlung oft zutage tretende Verstümmelung des Textes beweist, dafs das beginnende Absterben des Volksliedes im engeren Sinne schon der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, des Jahrhunderts der Aufklärung angehört. Die Lieder des „Anhangs" hätten trotz aller wissenschaftlichen Strenge in den allgemeinen Text eingeschaltet werden dürfen. Jedem Liede sind die litterarischen Nachweise beigegeben (bei den historischen wie bei den eigentlichen Volksliedern), und schwierige Wortformen sind unterm Texte erläutert; dem zweiten Teile geht wie dem ersten eine genaue Übersicht über die nicht abgedruckten wichtigeren Dichtungen und eine gelehrte Erörterung der einzelnen Abschnitte voraus, und so ist ein

Gesamtwerk entstanden, welches auch bei uns in Deutschland die volle und herzliche Würdigung finden wird, die es in höchstem Maſse verdient.

In Aussicht genommen hat der Verleger zunächst noch eine Sammlung schweizerischer Minnesänger (von Karl Bartsch) und eine solche historischer Volkslieder (von Ludwig Tobler). Die beiden projektierten Werke sind in den besten Händen und werden hoffentlich nicht lange auf sich warten lassen.

Berlin. L. Freytag.

2. Andresen, Karl Gustaf: *Über deutsche Volksetymologie.* Vierte, stark vermehrte Auflage. Heilbronn a. N. 1883, Gebr. Henninger. 8, 324 S.

Das vorliegende Werk gehört, obgleich es ein streng wissenschaftliches Gepräge hat und, soweit dem Verf. der Stoff nicht auf anderem Wege bekannt wurde, auf sorgfältigem und umfassendem Studium von Wörterbüchern, Idiotiken und vielen anderen sprachwissenschaftlichen Schriften, Abhandlungen, belletristischen und sonstigen Blättern etc. beruht, sowohl wegen seines Gegenstandes als auch wegen der Art der Behandlung desselben zu den in höherem Sinne des Worts populären litterarischen Erscheinungen der Gegenwart. Lenkt es doch in zusammenfassender Weise die allgemeine Aufmerksamkeit auf eine geradezu unübersehliche Klasse von Wortgebilden und Ausdrucksweisen, die schon im ältesten Wortschatz unserer Sprache uns begegnen und im Laufe der Zeit fort und fort Bereicherung erfahren haben, aber auch noch fortwährend Zuwachs erhalten, weil sie aus einem tief im Wesen des menschlichen Sprachgeistes begründeten Triebe hervorgehen und darum in ähnlicher Weise wohl bei allen Völkern, wenn auch vielleicht bei keinem in so reichem Maſse wie bei dem deutschen, angetroffen werden. Wir meinen die meist instinktiv und ohne alle tiefere Reflektion waltende, oft von Laune und Zufall, seltener von bewuſster Absicht geleitete Neigung des stets geschäftigen Volksgeistes, sowohl ältere, im Laufe der Zeit ihrer Bedeutung nach dunkel und unverständlich gewordene Wörter der eigenen Sprache als auch andere, ganz aus der Fremde hergenommene, durch oft nur geringe Veränderung der Laute ähnlich klingenden, dem modernen heimischen Idiom nahe stehenden oder entlehnten anzupassen und zu assimilieren und so sich verständlich zu machen, um sie dann, nachdem durch diese Umgestaltung und Umdeutschung der Charakter des Fremdartigen verwischt ist, wie wenn sie modernen Ursprungs oder ursprünglich deutsche wären, im sprachlichen Verkehr zu verwenden. Vermöge dieses eigentümlichen Strebens wird zum Beispiel aus dem lateinischen Wort suada (von suadere) zunächst suade, schwade, dann mit Einschub eines r Schwarde und endlich Schwarte, wie wir es in der Redensart: er hat eine gute Schwarte = vermag überzeugend zu reden antreffen; in derselben Weise entsteht aus dem Französischen être du jour die Redensart: „die Schur haben", oder bei unserem Landvolk für das jetzt unverstandene ahd. itarucchan, mhd. iterücken itrücken, itrochen (lat. ructare) = wiederkäuen das mundliche indrucken, niederrucken, niederdrücken oder (wie die Oberhessische Form lautet) wirrerrocken und nirrerrocken, wobei, da das Wiederkäuen gewöhnlich liegend geschieht, sowohl das „wieder" als „nieder" zu seinem Recht kommt, und aus demselben Grunde macht das Volk aus: frontispice Frontspitze, aus ra-

dical rattekahl, aus gastrischem Fieber garstiges Fieber, aus ruinieren rungenieren, aus Diphtheritis Gifteritis und aus dem Coloradokäfer neuerdings seinen Kohlrabenkäfer. Die diesem jederzeit regen, unerschöpflichen Sprachgestaltungstrieb entstammenden Wortschöpfungen des deutschen Sprachschatzes unterzieht nun der Verf. in unserem Buche einer näheren Prüfung und Betrachtung. Indem er seinen Stoff teils nach grammatischen Kategorieen teils nach sachlichen Gruppen (wobei auch die Strafsen-, Orts- und Personennamen nicht fehlen) anordnet, bringt er den wahrhaft überraschenden Reichtum unserer Sprache an hierher gehörigen Wortgebilden und Ausdrucksweisen zur Anschauung, deren Herkunft, Abstammung und Bedeutung er sodann unter Hinweis auf die allmählich eintretende Formveränderung und Lautangleichung sowie auf das bei der neuen Wortbildung dunkel leitende Sprachgefühl, so weit dies möglich, darzulegen und festzustellen sucht. Wenn er für diese ganze höchst merkwürdige Erscheinung unserer sprachlichen Entwicklung den seit Förstemann üblich gewordenen Ausdruck „Volksetymologie" im weitesten Sinne des Worts adoptiert, so kann derselbe gewifs nicht unpassend genannt werden, da ja das Volksbewufstsein bei dem in Rede stehenden Vorgang zwei etymologisch meist gänzlich unverwandte Wörter mit einander verknüpft und, nur dem äufsern Klang folgend, inbezug auf Abstammung unbeabsichtigt mit einander in Verbindung bringt.

Es liegt aber auf der Hand, dafs es nicht blofs für Lexikographen, Sprachforscher und Sprachlehrer wertvoll und interessant sein mufs über die reiche Fülle solcher volksetymologischer Ausdrücke und Redewendungen Aufschlufs zu erhalten, sie auf ihr wirkliches, eigentliches Etymon zurückgeführt zu sehen und diese grofsartige Assimilationskraft unserer Sprache in ihrer Wirkung auf den verschiedensten Gebieten des Lebens verfolgen zu können. Nein, auch für jeden Gebildeten, der den sprachlichen Erscheinungen nicht gedankenlos gegenübersteht, mufs es Reiz haben und erwünscht sein, wenn ihm über so auffallende, oft humoristische und ungeheuerliche Wortbildungen, Redensarten, Wendungen, Sprichwörter etc. der eignen Sprache, die ihm auf Schritt und Tritt begegnen, und deren er sich vielleicht selbst häufig bedient, ohne über Ursprung, Sinn und Bedeutung sich Rechenschaft geben zu können, Licht und Klarheit geboten wird. Für beiderlei Arten von Lesern bietet sich unser Verf. als ein sehr kundiger und bewährter Führer und Wegweiser durch den mit Gestrüpp, Ranken und Schlinggewächsen reichlich durchzogenen Urwald unseres volksetymologischen Wortschatzes dar. Denn sein gleich bei dem ersten Erscheinen günstig aufgenommenes Buch, von welchem in verhältnismäfsig kurzer Zeit die vorliegende vierte, wesentlich bereicherte Auflage nötig geworden ist — sie weist gegen die vorhergehende 7000 statt 5000 besprochene Wörter auf und überragt die erste um das Doppelte ihres Umfangs — verbreitet sich ja, ebensowohl die Erzeugnisse der vulgären wie litterarischen Volksetymologie beachtend, nicht nur über die Wortstämme des eigentlich germanischen Gebiets (Ahd., Mhd., Nhd. und Holländisch), sondern beleuchtet ebensosehr das Feld der altklassischen und romanischen Sprachen, das Neugriechische und Englische, und was von daher durch Anlehnung und Umdeutschung unser Eigentum geworden ist. Und indem der

gelehrte Verf. dem Grundsatz huldigt überall die zunächst sich bietende natürliche Etymologie zu Rate zu ziehen und die ferner hergeholte zurückzuweisen, [wir erinnern hier nur an seine Erörterungen über Wörter wie: Hocus pocus, Gallimathias, Larifari (S. 233), oder Redensarten wie: in die Patsche geraten, sein Schäfchen ins Trockene bringen, oder das pfälzische Scheltwort: eindärmiger Mensch (S. 78)], gelingt es ihm meist Erklärungen, Deutungen und oft überraschende Aufschlüsse zu bieten, mit denen man sich vollständig befriedigt erklären kann. Lassen sich auch gegen andere gegründete Bedenken erheben, so ist das natürlich bei den Erscheinungen eines Gebietes, auf dem neben Phantasie und Laune, beabsichtigtem und unbeabsichtigtem Humor auch Zufall und Mifsverständnis, geschichtliche, dialektische und persönliche Einflüsse eine so grofse Rolle spielen und auf dem, so sehr auch der Sprachgeist sich dagegen sträubt, dafs „der Name leerer Schall sei", doch immerhin auch eine grofse Anzahl von Wortformen übrig bleibt, die einer blofsen Klangspielerei ihre Entstehung verdanken und einer bestimmten etymologischen Deutung sich stets entziehen werden.

So reichhaltig nun aber auch das vorliegende Werk ist und so selten es über eine allgemeiner bekannte volksetymologische Erscheinung im Stich läfst, so sehr liegt es andererseits in der Natur der Sache, dafs von annähernder Vollständigkeit bezüglich des herbeigezogenen Stoffs nicht die Rede sein kann. Solche würde sich, wenn sie beabsichtigt wäre, nur durch das Zusammenwirken Vieler erreichen lassen. Vielen Lesern wird es darum nicht schwer werden aus eigner Kenntnis und Erfahrung zu dem von Andresen Gebotenen vervollständigend noch manches hinzuzusetzen. In dieser Beziehung ist es uns wohl erlaubt statt vielem hier nur einiges anzuführen, was uns bei der Lektüre seines durch und durch unterhaltenden Buches hier und da einfiel, so z. B. zu S. 19, dafs man die Entstehung des Wortes rotwelsch auch mit der Reichshauptstadt Rotweil in Verbindung gebracht hat, zu S. 74, dafs man von einem dummen Menschen in Hessen auch sagt, er sei von Dummbach, zu S. 84, dafs man neben dem uralten bekannten Namen für Storch Adebar, Odebor, dem niederd. Olevâr entsprechend, ebenda an einzelnen Orten auch die zusammengezogene Form Olver und Ulver findet, zu S. 95, dafs für Anatomie beim Volk in Oberhessen Atonomie, zu S. 104, dafs neben „vor Olims- und Ohlings-" auch „vor Ulimszeiten," zu S. 106, dafs für Scorzonere auch Storzenierwurzel vorkommt. Und den S. 112 angeführten Beispielen von volksetymologischer Entstellung von nominibus propriis möchten wir hinzufügen, dafs das niederhessische Volk aus dem Namen des nach dem Überfall Kassels durch Mortier am 1. Novbr. 1806 zum Generalgouverneur von Hessen bestellten französischen General Lagrange die seinem Idiom entsprechende, freilich etwas unästhetische Form „Lankarsch" sich zurechtlegte, ferner, dafs man 1870 den Marschall Bazaine auch den Bazainer und Mac Mahon nicht blofs Max Mahon sondern auch im humoristischen Hinblick auf die verlorene Schlacht von Wörth mit einer dem Judendeutsch entnommenen Bezeichnung Mackes Mahon (hebr. = Schläge) nannte. Zu S. 116 möchten wir noch bemerken, dafs die in Paris eingewanderten Deutschen rue de Crimée in „Rote Krimme" sich umgestalteten und dafs der stets geschäftige Volkswitz der Neuzeit einen Spe-

zereiladen wohl auch als Spitzbübereiladen bezeichnet. Unerwähnt möchten wir auch nicht lassen, dafs uns das S. 39 erwähnte engl. counterpane = Steppdecke lebhaft an den hier und da in Oberhessen für Sopha und Kanapee gebrauchten Ausdruck „Konterbein u. Kanterbein“ erinnerte, ohne dafs wir indessen wagen ihn damit in Verbindung zu bringen. Nicht erwähnt gefunden aber haben wir, wenn es uns nicht entgangen ist, das Wort Firlefanz, dafs man ohne Grund auf faire l'enfant zurückgeführt hat.

Dürften wir uns auch einige kleine Ausstellungen erlauben, so möchten wir im Hinblick auf diejenigen, die sich nicht berufsmäfsig mit Sprachstudien beschäftigen und doch des trefflichen Andresenschen Buchs sich bedienen möchten, hervorheben, dafs es für dieselben gewifs erwünschter wäre, wenn der Verf., der ja für seine Herleitungen und Deutungen keineswegs die Miene der Unfehlbarkeit annimmt, hier und da seine Ansicht und Meinung bestimmter und genauer ausspräche, statt auf Wörterbücher und andere Auskunftsmittel unter dem Texte, die doch dem Laien schwer zugänglich sind, zu verweisen. Andrerseits wäre es auch wohl gut, wenn es dem Leser bei Anführung oft mehrerer älterer oder fremdländischer Wortformen, die zur Erklärung eines Ausdrucks herbeigezogen werden, nicht selbst überlassen bliebe sich deren Bedeutung zurecht zu legen. Wenn z. B. S. 104 steht: „Für ein Gemengsel heifst es teils Ollepotterie teils Allebatterie, aus olla potrida (frz. potpourri)“, so ist doch wohl den Wenigsten bekannt, dafs olla podrida span. eigentlich „fauliger Topf“ heifst, und auch die Anmerkung unter dem Text erklärt nicht genügend, wie das spanische Lieblingsgericht eigentlich zu diesem Namen kommt. Sodann können wir zu bemerken nicht unterlassen, dafs (was auch von des Verf. verdienstvollem Buche über „Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen“ gilt), das vorliegende sich angenehmer würde lesen und gebrauchen lassen, wenn es nicht erst von S. 242 an durch Überschriften in einzelne Abschnitte übersichtlich gegliedert wäre, statt einen kontinuierlichen Text zu bieten. Durch die Rücksicht auf Raumersparnis erscheint uns diese Einrichtung nicht gerechtfertigt.

Das alles hält uns natürlich nicht ab das vorliegende Werk mit „seinem frischen Hineingreifen in Gebiete, die noch nicht zu den abgetretenen gehören“, für in hohem Grade geeignet zu erklären nicht nur sprachliche und kulturhistorische Belehrung in weitem Umfang zu fördern sondern auch einen tiefen Blick in die geistige Eigenart unseres Volkes zu eröffnen und das liebevolle Verständnis für die unbefangenen, naiven Äufserungen des deutschen Volksgeistes zu erhöhen. Besonders Lehrern an höheren Schulen, Germanisten wie Romanisten, aber auch dem grofsen Kreis unserer Gebildeten sei es angelegentlichst empfohlen. Möchte es bald eine weitere neue Auflage erleben!

Giefsen. O. Bindewald.

3. *Otfrids Evangelienbuch.* Herausgegeben von Oskar Erdmann. Textabdruck mit Quellenangaben und Wörterbuch. Halle a. S., 1882. Buchhandl. d. Waisenhauses. VIII, 311 S.

Mit diesem Werke eröffnet die rührige Verlagshandlung eine „Sammlung germanistischer Hilfsmittel für den praktischen Studienzweck“ und hilft

damit (um einen leider zu oft gemifsbrauchten Ausdruck zu verwenden) wirklich einem ernsten Bedürfnisse ab. Die üblichen Chrestomathieen genügen quantitativ nicht, und die vorhandenen Ausgaben alt- und mittelhochdeutscher Werke sind sehr teuer, zu teuer jedesfalls für die Mehrzahl der Studierenden. Das vorliegende sehr gut ausgestattete Werk kostet 3 M.: das ist ein nicht hoher Preis für einen Klassiker, dessen sorgfältiges Studium absolut unentbehrlich ist für jeden, der sich der Germanistik zu widmen gedenkt.

Mit der Einrichtung kann man sich fast durchweg einverstanden erklären. In seiner Vorbemerkung würdigt der Herausgeber zunächst zu unserer lebhaften Genugthuung in angemessener Weise seinen Dichter, den man heutzutage ähnlich wie Klopstock verächtlich zu behandeln pflegt — weil der Eine wie der Andere eben christliche Poeten sind. Daran fügt der H. einige kurze Bemerkungen über den Vers Otfrids und die Handschriften, deren Alter und Wert ja nun feststeht und eine erhebliche Umgestaltung des Textes zur Unmöglichkeit macht. D. H. hätte hier vielleicht mehr thun können, namentlich inbezug auf die otfridische Metrik, die dem jungen Studierenden doch wirklich oft schwer verständlich ist.

Da der Zweck dieser Ausgabe (deren Grundsätze betreffs des Textes in der gröfseren Ausgabe Erdmanns dargelegt sind) ein praktischer war, so wirds ihm selbst ein Stockphiloioge nicht verargen können, wenn er die Orthographie einheitlicher geregelt hat; so setzt er für das konsonantische i ein j ein, ebenso v (=f) für das konsonantische u; w für uu am Silbenanfange u. s. w. Die Abweichungen vom Texte der Handschrift V sind angegeben; was an lateinischen Quellen Otfrids bisher nachgewiesen, ist löblicherweise unterm Texte abgedruckt. So ist die ganze Einrichtung des Buches derart, dafs es sich namentlich den Studierenden sozusagen von selbst empfiehlt, zumal das angefügte Wörterbuch ihnen das rasche Verständnis des Textes ermöglicht.

Betreffs dieses Wörterbuches hätte d. R. nur noch einen Wunsch: möge sich der Herr Herausgeber für eine zweite Auflage dazu verstehen die Stammformen der starken Verba bei den einzelnen Wörtern anzugeben, auch einzelne schwierige Formen anderer Art kurz zu erklären. Dafs er sich der etymologischen Wortvergleichung enthalten hat, ist dagegen durchaus zu billigen; wer Etymologie treiben will, hat sich das Schadesche Lexikon anzuschaffen.

Berlin. L. Freytag.

4. Poestion, J. C.: *Das Tyrfingschwert.* Eine altnordische Waffensage. Hagen i. W. u. Leipzig 1883. Herrmann Risel u. Cie. XXVII u. 143 S.

Der Referent hat hier das Werk eines Konkurrenten zu besprechen (denn er hat dieselbe Sage in Herrigs Archiv publiziert und sie auch in freier poetischer Bearbeitung nach Art der Tegnérschen Frithjofssage bei R. Damköhler in Berlin erscheinen lassen), und er freut sich dieser Konkurrenz von Herzen, denn die Konkurrenz ist die eines tüchtigen Gelehrten, und die hier vorliegende Übersetzung der altnordischen Hervarar Saga ist des besten Lobes wert und dem Interesse des gebildeten Publikums im allgemeinen und den Verwaltungen der Lehrer- und Schülerbibliotheken im besondern nachdrücklich zu empfehlen.

Was zunächst die Übersetzung selbst betrifft, so war sie inbezug auf die prosaischen und die Mehrzahl der poetischen Teile nicht eben schwierig; auch die berühmte Incantatio der Hervör bietet keine allzugrofsen Schwierigkeiten. Schlimm steht es dagegen mit den eingeschalteten Rätseln; hier schwanken nicht blofs die Handschriften aufserordentlich, sondern es läfst uns oft das Lexikon Poeticum von Egilsson ebensogut im Stich wie das Lexikon von Cleasby-Vigfusson samt allen berufenen und unberufenen Erklärern. So ists denn auch kein Wunder, wenn die Übersetzung Poestions gerade hier von der des Referenten bedeutend abweicht — übrigens ziemt dem Letzteren das Geständnis, dafs Poestion einen gereinigten Text übersetzen durfte, der dem Referenten noch nicht zu gebote stand, und darum ist denn auch die Übersetzung des Letzteren an sich weniger wertvoll als diejenige seines verehrten Konkurrenten.

Poestion hat seiner Übersetzung eine treffliche Einleitung vorausgeschickt. Mit recht weist er darauf hin, dafs die Hervarar Saga (wie z. B. die Thidrekssaga) kein einheitliches Werk sondern aus 4 Sagenkreisen gemischt ist; er behandelt ferner die Waffen unserer altnordischen Verwandten und die geheimnisvolle Bedeutung speziell des Schwertes. Mit der Deutung des Schwertnamens Tyrfingr ist d. R. allerdings nicht einverstanden; dieselbe dürfte auch unmöglich endgiltig zu entscheiden sein. Wie kann Tyrfingr „der Abkömmling des Torfes, des Eisenmoors“ [? !] sein? Da ist die Übersetzung mit „Tannenzapfen“ nicht besser und nicht schlechter. D. R. läfst in seiner poetischen Bearbeitung den König Swafurlami sagen: „Und weil T y r s F i n g e r im Himmelssitz am gewaltigsten schwingen des Schwertes Blitz, so geb' ich, du herrlichste Heldenzier, den Ehrennamen T y r f i n g dir!“ Diese Übersetzung oder Erklärung ist natürlich „sprachwidrig“ (denn es müfste Tysfingr heifsen), aber das Volk bildet solche Namen den Regeln der strengen Grammatik oft zum Trotz, und d. R. hält seine Erklärung für die richtige. —

Nach der Meinung des Verf. waren die k e l t i s c h e n Schwerter hauptsächlich zum Stechen bestimmt. Umgekehrt, zum Hiebe: sie waren lang und ziemlich breit, aber meist nur an einer Seite geschliffen und schlecht gestählt, so dafs sie sich beim Hiebe leicht umbogen und nutzlos wurden. Vgl. Polyb. 2,33: αἵ τε μάχαιραι [τῶν ἀλατῶν] ταῖς κατασκευαῖς, ... μιαν ἔχουσι τὴν πρώτην καταφορὰν καιρίαν. ἀπὸ δὲ ταύτης εὐθέας ἀποξυστροῦνται καμπνόμεναι κατὰ μῆκος καὶ κατὰ πλάτος ἐπὶ τοσοῦτον ὥςτε. ἂν μὴ δῷ τις ἀναστροφὴν τοῖς χρωμένοις ἐρείσαντες προς τὴν γῆν ἀπευθῦναι τῷ ποδὶ, τελέως ἄπρακτον εἶναι τὴν δευτέραν πληγὴν αὐτῶν.

An den erläuternden Anmerkungen ist nichts auszusetzen; sie sind nach der sehr verständigen Absicht des Verfassers nicht für Germanisten sondern für das gebildete allgemeine Publikum berechnet. Sonderbar ist nur, dafs Poestion die Insel Samsey nicht kennt. Samsö liegt nördlich der Belte zwischen Jütland und den grofsen dänischen Inseln und ist selbst auf den kleinsten Atlanten zu finden.

Ein wertvoller Anhang behandelt das Wort Nið und seine Zusammensetzungen, desgleichen die Wikinger, ihr Wesen und ihre Entwickelung und Bedeutung.

Berlin. L. Freytag.

5. Naumann, J.: *Fünfundzwanzig Themata mit ausführlichen Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Stoffe zu freien Vorträgen für die oberen Klassen höherer Schulen.* Leipzig 1882. B. G. Teubner. 126 S.

Der Inhalt zerfällt in zwei Hauptteile; der erste enthält Themata und Dispositionen, der zweite Stoffe zu Vorträgen. Die 25 Themata zerfallen ihrer Bedeutung nach I. in historische (10), II. in geographische und naturgeschichtliche (2), III. in Themata allgemeinen Inhalts (8), IV. in solche, deren Stoff aus der Dichterwelt und dem Sprichwörterschatz entlehnt ist (5). Es wird niemand Anstofs daran nehmen, dafs manche der hier behandelten Themata schon von anderen Herausgebern behandelt worden: es gibt eben gewisse Gebiete, die mit recht immer von neuem in derartigen Aufgaben-Sammlungen erscheinen, weil sie sich ein gewisses Bürgerrecht erstritten haben. Die Hauptsache aber wird, wie ich meine, darin zu suchen sein, wie der praktische Schulmann ein Thema aufgefafst und ausgeührt wissen will. In dieser Beziehung nun verdient die vorliegende Sammlung volle Beachtung und hat ein Anrecht auf warme Teilnahme unter der grofsen Masse ähnlicher Bücher. Der Herr Verf. begnügt sich nämlich nicht mit einer schablonenmäfsigen Disposition von Einleitung, Abhandlung und Schlufs: er gibt vielmehr in der Regel mehrere Wege an, auf denen der Schüler eine passende Einleitung, Abhandlung und einen Schlufs finden kann. Dem Lehrer wird es natürlich überlassen werden müssen, die verschiedenen Einleitungen und deren Fortgang den Schülern gehörig klar zu machen, so dafs diese allmählich zur eigenen Sicherheit in der Form und im Ausdruck gelangen. Erklärung und Bildung synonymer Begriffe mögen als gute Vorübung dienen. Hat der Schüler auf diesem Gebiete einige Übung erlangt, dann wird er auch zu einem und demselben Thema verschiedene und zugleich passende Einleitungen finden, wie sie von Jul. Naumann geboten sind. Des Raumes wegen beschränke ich mich auf ein kurzes Beispiel. Das erste historische Thema behandelt „Die deutsche Hansa“. Hierzu werden drei Arten von Einleitungen geboten: 1., Im Mittelalter entstanden seit der Regierung Rudolfs von Habsburg (1273—91) mehrere sogenannte Einungen, Ritter-, Städte- und Bauer-Einungen. Eine Abart der Städte-Einungen war „die gemeine deutsche Hansa“. 2., Zu den Städte-Einungen der vierten Periode des Mittelalters 1271—1492 gehörten derrheinische, der schwäbische und der norddeutsche Städtebund. Dieser letztere führte auch den Namen „Hanseatischer Bund“ oder „die deutsche Hansa“. 3., Man geht von der Unsicherheit aus, die in Deutschland seit Friedrich II. (1215—50) zu herrschen anfieng. Vgl. Grube II. S. 274. — Dies eine Beispiel möge genügen, um zu zeigen, wie der Verf. die Einleitungen vielseitig behandelt haben will. Diese Art und Weise macht den Schüler frei von der irrigen Vorstellung, als sei überhaupt nur eine Einleitung möglich, und stellt ihn mit der Zeit auf eigene Füfse; freilich mufs der Schüler auch zu Hause dergleichen Übungen anstellen, die

besonders beim Beginn eines neuen Schuljahres in der Klasse vom Lehrer berichtigt werden müssen. — Noch ausführlicher werden die „Stoffe zu Vorträgen“ im II. Teile des Buches behandelt, die sowohl der deutschen Litteraturgeschichte als auch allgemeinen Sentenzen entnommen sind. An diesen 18 Proben mag der Schüler an der Hand des Lehrers Stil und Komposition üben, um dann an ähnlichen Stoffen seine Kraft zu beweisen; gute Vorbilder werden auch hier auf den richtigen Weg leiten. Über einige Wendungen im Ausdrucke liefse sich wohl rechten, indes wird dadurch der Gesamteindruck kaum beeinträchtigt. So heifst es S. 82 Zeile 12: „Wer möchte wohl weiter forschen nach den ungünstigen Folgen der neuen Lehre Luthers, denn wer möchte wohl Deutschland in seinem tiefsten Elende sehen“. Hier möchte ich statt „denn u. s. w.“ fortfahren: „um D. in s. t. E. zu sehen“. — Ein Druckfehler findet sich S. 72, wo unmittelbar vor dem Citat aus der Glocke „Wehe, wenn sie losgelassen“ Romae incendium statt incenium zu lesen ist. — Die äufsere Ausstattung ist des Teubnerschen Verlages würdig. Möge das mit praktischem Verständnis verfafste Buch diejenige Beachtung finden, die es im Interesse des deutschen Unterrichts verdient!

Halberstadt. Robert Schneider.

6. Hirsch, Franz: *Geschichte der deutschen Litteratur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit.* Lieferung 1. Leipzig 1883. Wilhelm Friedrich. Gr. 8⁰.

Obwohl es bereits eine stattliche Anzahl von teils mehr teils weniger umfangreichen Büchern gibt, welche dem Deutschen als Führer durch seinen herrlich duftenden litterarischen Garten dienen sollen, hat es doch die sehr rührige Verlagshandlung übernommen die Hand zur Herausgabe noch einer neuen zu bieten. Und die Litteraturgeschichte von Hirsch ist auch in der That in mancher Hinsicht eine „neue“. Neu ist namentlich die starke Herbeiziehung der Kulturgeschichte, der Versuch die einzelnen Litteraturerscheinungen aus jener herzuleiten, jede gröfsere dieser Erscheinungen auf ihr Wodurch und Warum, auf ihren pragmatischen Zusammenhang mit der Kulturgeschichte des deutschen Volkes zu untersuchen. Eine Wärme des nationalen Gefühls durchzieht das Werk, welche die volle Liebe bekundet, mit der der Verf. an seinen Stoff herangegangen ist. Dabei klingt ein frischer, jugendlich munterer und nicht selten humoristischer Ton hindurch, welcher über manche öden und trockenen Stellen leicht hinweghilft, das Interesse rege erhält und so gewifs viel dazu beitragen wird das Buch zu einem wahrhaft guten Volksbuche zu machen. Denn für das Volk ist auch diese Litteraturgeschichte bestimmt, und wir glauben, dafs sie mit offenen Armen aufgenommen werden wird, wie sie es verdient. Den Gelehrten freilich dürfte einiges nicht gänzlich befriedigen, so nicht völlig die Darlegung des Wesens der Allitteration S. 38, so nicht das ungerechte Urteil über das „herzlich unbedeutende“ Muspilli, so endlich nicht jede der bisweilen einer allzulebhaften Phantasie entflossenen Hypothesen. — Das ganze Werk, dessen erste Lieferung uns vorliegt, soll 3 Bände umfassen, welche in ca. 24 halbmonatlichen Lieferungen à 5—6 Bogen erscheinen. Litteraturproben sind reichlich eingestreut, während Illustrationen gänzlich ausgeschlossen sein werden, da Verf. und Herausgeber den Inhalt über die Form stellend beschlossen haben

auf ein „typographisches Raritätenkabinet“ zu verzichten. Von den drei Bänden soll der erste die älteste Zeit bis 1500, der zweite die Reformationszeit bis zur klassischen Periode, der dritte die neue und neueste Zeit (1800 bis 1884) umfassen und der erste Band bereits vor Weihnachten 1883 vollendet sein. Besonders viel läfst die Behandlung der neuesten Zeit erhoffen, weil sie allerdings eine pragmatisch-zusammenhangende Darstellung bisher kaum erfahren, — sie hat ja eben noch keine Geschichte — und weil ihr ferner ein beträchtlicher Raum, ein Drittel des Werkes, der ganze dritte Band zugewiesen werden soll. Von dem bisher in I. Lieferung Erschienenen heben wir besonders hervor das erste Kapitel, welches die Beziehungen zwischen den deutschen Göttern und Menschen der Heidenzeit und die ältesten volkstümlichen Litteraturstoffe darlegt, sodann das vierte in der vorliegenden Lieferung noch nicht abgeschlossene Kapitel in seiner Behandlung der althochdeutschen Zeit, der volkstümlichen Dichtung und der Litteratur der Klöster. Der schreibende Mönch ist vortrefflich gezeichnet. —

Einzelne kleine Ausstellungen mag uns der Herr Verf. nicht verargen; so kann uns S. 19 der Satz nicht gefallen: „Schon oben zeigte ich, wie wert dem deutschen Sänger die kraftvolle Erscheinung des Germanenbezwingers (Etzel) war, der trotz alledem (?) die Züge einer grofsen Seele trug“; so war wohl Gelimer S. 17, als er seine drei Bitten dem Phares übersandte, nicht in einer Höhle versteckt, sondern befand sich in der auf dem Pappuaberge (heute Edough) gelegenen Bergstadt Medeos; so hat endlich Karl der Grofse nicht schon 768 dem Longobardenreiche ein Ende gemacht sondern erst 773—774. Von Druckfehlern sind uns begegnet: S. 3. Z. 12 v. o. thiudishô für thiudiskô, S. 5 Z. 5 v. u. Tat., S. 23 Z. 11 v. o. in die Natur für in der N., S. 40 Z. 11 v. u. in für iu, S. 49 Z. 18 v. o. mit ihren für mit ihrem, S. 52 Z. 12 v. u. Vloke für Volke, S. 55. Z. 7. v. u. den deutschen für dem D., S. 75 letzte Z. grofsmächtiger für grofsmächtigen. — Schwierig ist es eine gute Litteraturgeschichte zu schreiben und so zu schreiben, wie sie uns in der ersten Lieferung entgegentritt; daher sollen die geringen Ausstellungen das Gesamturteil über das Werk keineswegs beeinträchtigen, sollen uns nicht abhalten das Interesse des deutschen Volkes auf diese neue Erscheinung als der besten eine in ihrer Art zu lenken.

Frankenhausen. Söhns.

7. *Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie* herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Philologie in Berlin. Vierter Jahrgang 1882. Leipzig 1883, Karl Reifsner. 315 S. 8°.

Nachdem in früherer Zeit von der Gesellschaft für deutsche Philologie zu Berlin in der Zeitschrift für deutsche Philologie bibliographische Zusammenstellungen über die Erscheinungen der germanistischen Wissenschaft in den Jahren 1876—1878 veröffentlicht waren, gab die genannte Gesellschaft im Jahre 1880 einen selbständigen Jahresbericht über die Publikationen des Jahres 1879 heraus. Von diesem Jahresbericht liegt jetzt der vierte Jahrgang vor. Derselbe gibt in übersichtlicher Darstellung einen Überblick über die wissenschaftlichen Leistungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie und deutschen Altertumskunde. Das Hauptgewicht ist auf die Littera-

turdenkmäler selbst gelegt, und diese haben auch für die Behandlung der übrigen Teile die Richtschnur und Anordnungsgrundsätze gegeben, so dafs alle Spezialschriften zu dem betreffenden Autor gestellt sind, zu dem sie dem Inhalt nach gehören. Die Berichte sind meist mehr referierend als rezensierend. Seit dem zweiten Jahrgang ist zu den ursprünglichen 21 Abteilungen eine pädagogische getreten, welche eine Übersicht der wichtigeren Unterrichtsmittel und Schriften über die Methode des Unterrichts gibt, und zwar zunächst nur für den deutschen, seit dem 3. Jahrgang auch für den englischen Unterricht. Von 885 Nummern im ersten Jahrgang ist die Zahl der besprochenen Werke in dem vorliegenden auf 1517 gestiegen. Dafs der Jahresbericht eine längst empfundene Lücke ausfüllt, ist von der Kritik allgemein anerkannt worden. Möge das Unternehmen auch fernerhin gedeihen!

Berlin. L. H. Fischer.

e) Englisch.

1. Ebener, G: *Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten.* In drei Stufen. Neu bearbeitet von Karl Morgenstern. Stufe I, vierte, Stufe II, dritte, Stufe III, zweite Auflage. Hannover 1882. C. Meyer (G. Prior). V u. 128, IV u. 161, IV u. 261 S. 8⁰.

Eine reichhaltige, für mehrere Jahre ausreichende Chrestomathie. Stufe I, mit 17 Seiten Ausspracheregeln und gleich der Stufe II mit einem Wörterverzeichnis versehen, scheint teilweise für jüngere Anfänger berechnet zu sein, als wir sie im Englischen gewöhnlich haben. Dafs die vorkommenden Wörter vorzugsweise (doch mit Ausnahmen, z. B. S. 44, No. 31) deutschen Ursprungs sind, ist zweckmäfsig. Der Nutzen der Ausspracheregeln ist problematisch, wenn sie nicht (wie in den Grammatiken von Sonnenburg, Zimmermann, J. Schmidt) sofort in methodisch geordneten Übungsstücken verwertet werden; nur zum Nachschlagen für ältere Schüler mögen sie gute Dienste thun.

Stufe II unterscheidet sich wenig von andern Lesebüchern; sie bietet ein belehrendes und unterhaltendes Mancherlei von 96 Nummern, worunter etwa 20 auf englische Geschichte und Nationalcharakter Bezug haben. Das Wörterverzeichnis ist hier nicht, wie in I, nach Lesestücken geordnet sondern alphabetisch.

Stufe III hat die üblichen Abteilungen: I. Erzählungen (darunter No. 13 aus The Caxtons von Bulwer, für die Jugend wohl etwas schwer verständlich), II. Natur, Völkerleben, Länderkunde; III. Geschichte (II, 2: State of England in 1685, nach Macaulay, könnte mindestens ebenso gut unter III stehen); IV. Briefe (im allgem. ein wenig geeigneter Lesestoff, u. auch als Muster für eigene Briefe von geringem Nutzen), V. Abhandlungen, Reden, Didaktisches (das beste sind die Aphorismen S. 229 f, wenn auch nicht grade zur Klassenlektüre geeignet; doch verkennen einige, wie No. 18, 23, 31, den jugendlichen Standpunkt.). VI. Poesie, 38 Nummern, darunter auch weniger bekannte: 6. 7. 8. 13. 16, und die hübsche Übersetzung aus dem Deutschen (Im Glück nicht jubeln etc.) No 4; doch sind im ganzen Übersetzungen besser auszuschliefsen; auch den „König von Thule“ und den unvermeidlichen „Erl-King“ (in neuer Übersetzung von „C. F.“; der im Englischen u. Deut-

schen gleich sinnlose, aber durch Autoritäten gedeckte Ausdruck Erl-King ist freilich beibehalten) würden wir nicht vermissen; das etwas forciert-spaſshafte Lied No. 24 mag, gut vorgelesen, einmal zur Unterhaltung dienen — wenn man Zeit übrig hat.

Im ganzen bleibt auch nach Ausscheidung des weniger Passenden (worüber ja die Ansichten verschieden sein werden) recht viel brauchbarer Lesestoff (in dessen Auswahl in Teil III mit einiger Originalität verfahren ist) übrig. Zu ersterem rechnet Ref. noch I, 71: es gehört deutsche Gutmütigkeit dazu eine Verunglimpfuug der deutchen Sprache deutschen Schülern als Lektüre vorzulegen. I, 86 (Yankee Doodle; übrigens steht true Blue hier nicht als Farbe der Treue im allg., sondern als Farbe der englischen Whigs, daher auch der amerikanischen Freiheitspartei; s. das Citat *Presbyterian true blue* aus Hudibras bei Webster), II, 23 The Battle of Blenheim: Daſs der Krieg ein Unglück und seinem Ursprung nach *a wicked thing*, kann der Jugend anders begreiflich gemacht werden als durch diese ironische Verkleinerung der *famous victory* (welche Southey mit charakteristischer Dreistigkeit nur den Engländern zuschreibt); und wenn „old Kaspar“ nicht wuſste *what 'twas all about,* so sollte eben der Dichter etwas mehr wissen.

An Einzelheiten sei noch bemerkt: II, 36. 81. 158 ist die amerikanische Orthographie traveled, traveler angenommen, während die gleichfalls amerikan. Schreibungen laborers, discolored, favorite in III am Schluſs als „Druckfehler“ korrigiert sind. Auch traveler etc. werden in England nur von wenigen gebilligt und fallen die meisten als Fehler auf, sollten daher, wenn auch an sich vernünftig, vermieden werden, da wir doch wohl dem Mutterlande den Vorzug geben müssen. II, 78 *When the cat's away, Mice will play*, ist dem Ref. nur mit dem Artikel *(the Mice)* bekannt; es wäre von Interesse zu wissen, auf welche Autorität sich die Form des Sprichworts ohne Artikel stützt. So wird in „Birds of a feather flock *always* together“ II 79 oft das always ausgelassen, und statt „The proof of the pudding is the eating“ (ebenda) hört man auch „in the eating“. III, 19: „In England muſs jede Gemeinde ihre Armen selbst versorgen“; vielmehr „*musste*“; das Gesetz ist unter Wilhelm IV geändert. III, 84: „*Jemima* Jacobina; Jemmy Verkleinerungsform von James Jakob.“ Jemima (i ist lang und hat den Accent) hat mit Jemmy nicht das mindeste zu thun, sondern ist ein unverfälschter hebräischer Name: Book of Job, 42, 14. — III, 126 pending ist zwar zuweilen „= during, während“, aber hier nicht, wie schon der Zusammenhang (pending their arrival) zeigt, vielmehr durch „bis zu, in Erwartung „annähernd wiederzugeben. Von den Anmerkungen des III. Teils sollten besonders die, welche nur ein Wort übersetzen, lieber in einen Anhang an den Fuſs der Seite gesetzt sein. — Ist „I will *pay visit* to Weimar“ statt *a visit* (III 214) richtig? und *in haste prose* st. ebenda in hasty pr.?

Übersehene Druckfehler: sence f. sense III, 223, 21, freets f. frets ib. 233, 2; heart — slaughter mit *dash* statt *hyphen* 248, 35; rolleys st. volleys 249, 23. O sleep! O gentle sleep! 259, 10: die beiden O stehen bei Shakespeare nicht.

Im ganzen kann also dies Lesebuch neben andern empfohlen werden.

Kassel. M. Krummacher.

2. Ahn, F. H.: *Class-Book of the English Poetry and Prose comprising select specimens of the most distinguished poets and prose-writers from Chaucer to the present time, with biographical notices etc.* Second edition (revised and improved). Cologne. M. Dumont-Schauberg.

Dieses für die oberen Klassen höherer Lehranstalten berechnete englische Lesebuch zeichnet sich durch klare, kurzgefaſste Grundzüge der englischen Litteratur aus, welche dem Leser ein deutliches Bild von den Hauptschriftstellern Groſsbrittanniens und deren hauptsächlichen Werken zu verleihen vermögen; ferner durch kurze, nur die notwendigsten Lebensmomente der verschiedenen Schriftsteller berührende Biographieen sowie durch reichliche Auszüge aus den besten Autoren, mittels deren sich der Studierende einen genauen Begriff von dem Charakter und den sprachlichen Eigentümlichkeiten eines jeden Schriftstellers bilden kann. Die zur Erklärung geschichtlicher, geographischer und mythologischer Anspielungen in genügendem Maſse gegebenen Notizen, die richtigen Erläuterungen grammatischer Schwierigkeiten machen die Lektüre dieses Buches zu einer angenehmen und nützlichen. Dasselbe ist in sechs Abschnitte eingeteilt: der erste umfaſst die frühesten Anfänge der englischen Sprache und Litteratur (bis 1558 — Elisabeth); der zweite behandelt die Litt. der Elisabethischen Periode bis zum Tode Jakobs (Spenser, Bacon, Shakspere, Ben Jonson, Beaumont u. Fletcher); der dritte beginnt mit der Litt. der Regierungszeit Karls I. und begreift namentlich die sog. metaphysischen Dichter in sich. In den 4. Abschnitt fällt die Litt. der Restoration (J. Dryden, J. Bunyan, Hyde, Locke). Der 5. Abschnitt umfaſst das ganze achtzehnte Jahrh. bis zur französischen Revolution (Pope, Gay, Young, James Thompson, Cowper, Macpherson, Chatterton, Burns, Sheridan, Percy, Swift, Addison, Goldsmith, Samuel Johnson, Defoe, Fielding, Smollet, Sterne, Hume, Robertson, Gibbon, Stanhope, Lady Montague, Burke). — Der sechste Abschnitt behandelt die Litt. des neunzehnten Jahrhunderts. Kein klassischer Schriftsteller ist übergangen. Dazu kommt noch ein Anhang mit den bedeutendsten Namen und Werken amerikanischer Schriftsteller.

Die ganze Anlage des Buches (928 Seiten) und der reiche, gutgewählte Stoff kann nicht verfehlen den Geschmack für die schönsten litterarischen Erzeugnisse Englands zu fördern. Der herrliche Druck ist auch einer von den Vorzügen dieses Buches vor den meisten anderen dieser Art.

Frankfurt a. M. G. Schneider.

f) Französisch.

1. Breitinger, H.: *Elementarbuch der französischen Sprache für Mittelschulen (Real- und Bürgerschulen).* 2 Hefte. Zürich, 1882, Fr. Schulthefs. VI u. 152, 80 S. 8°.

Bewogen durch den Beifall, welchen die erste für die Schweiz bestimmte Ausgabe seines franz. Elementarbuchs gefunden, hat Prof. Breitinger, dem wir schon eine ganze Reihe schätzenswerter Bücher für den Unterricht in der franz. und italienischen Sprache verdanken, eine den Bedürfnissen der deutschen „Mittelschulen (Real- und Bürgerschulen)“ angepaſste Bearbeitung desselben veröffentlicht. Der Stoff ist auf drei Jahre verteilt; dem ersten fällt die Aneignung eines elementaren Wortschatzes zu und die Einübung der Formenlehre mit Ausschluſs der verbes irréguliers, deren Erlernung für das

zweite Jahr bestimmt ist. Der Verf. erstrebt vornehmlich Vereinfachung und Konzentration des Lehrstoffes; er entlehnt den Wortschatz aus den unmittelbaren Anschauungskreisen eines 10—11jährigen Zöglings und bringt so bald als möglich zusammenhangende Lesestücke: Ma chambre S. 18, Notre maison S. 20, Notre jardin S. 22 ... La salle de l'école S. 42, Une leçon d'arithmétique S. 44, La gymnastique S. 45 u. s. w. Dazu treten dann von S. 56 an kleine Geschichten in einfacher Sprache; die zweckmäfsig beigefügten Questions sollen den Schüler veranlassen das Gelesene französisch wiederzugeben und so zum mündlichen Gebrauch der fremden Sprache anleiten. Die Fassung der grammatischen Regeln ist eine möglichst knappe, zuweilen vielleicht zu knappe; vgl. z. B. § 112 „Das Part. prés., von en begleitet, heifst gérondif und ist substantivisch."

Das zweite Heft enthält als Pensum des dritten Jahres die wichtigsten syntaktischen Regeln nebst Übungsstücken. Leider sind jene in franz. Sprache abgefafst; ihr Inhalt soll durch beigegebene deutsche, in das Französische zu übertragende Fragen zum Verständnis gebracht werden. Meiner Ansicht nach sollten die Regeln selbst in deutscher Sprache und höchstens die repetitorischen Fragen in französischer gegeben sein. Die Zirkularverfügung vom 31. März v. J. sagt mit recht, dafs die Behandlung des syntaktischen Lehrstoffes in franz. Sprache dem Verständnis nachteilig und für die Sprechübung von unerheblicher Bedeutung ist. — In dem Anhange zusammenhangender Übersetzungsstücke sind besonders Briefe zahlreich vertreten (No. 16—57). Dieselben sind augenscheinlich französischen Originalen entlehnt; daher mag es denn auch kommen, dafs der deutsche Ausdruck an manchen Stellen dem französischen allzusehr angenähert ist. Es finden sich z. B. die eigentümlichen Wendungen: „Meine Mutter ist ohne Schmerzen erloschen — Ich habe drei Jahre Realschule — Ich wünsche, dafs mein Vorschlag Ihnen anständig sei — Die Freiheit, welche ich genommen habe — Wir nehmen keinen Abschlag an — Ich verpflichte mich Ihnen bei der Verwaltung zu bürgen."

Dessau. G. Strien.

2. Fouré, Mme. Pauline: *La France lyrique.* Album des meilleures Poésies lyriques des auteurs français. 4e. édit. entièrement refondue et augmentée par Otto Kampe Gütersloh 1882, C. Bertelsmann. XXXII u. 441 S. kl. 8⁰.

3. Kamp, Otto: *Frankreichs schönste Kinderlieder und Jugendgedichte.* Gütersloh 1882, C. Bertelsmann. XXVII u. 205 S. kl. 8⁰.

Da die letzte Auflage der oben genannten Gedichtsammlung bereits vor 20 Jahren erschienen war, so bedurfte sie einer gänzlichen Umarbeitung, um die zeitgenössische Lyrik Frankreichs zu ihrem Rechte kommen zu lassen. In dankenswerter Weise haben auch die Volks- und Kinderlieder Berücksichtigung gefunden. Der Stoff der elegant ausgestatteten Sammlung, in welcher Dichtungen von Olivier Basselin bis François Coppée vertreten sind, ist in folgende Gruppen verteilt: La Nature — La Patrie — La Famille — La Jeunesse — L'Amour — La Vie humaine — La Religion. Weil nun solche Gedichte wohl geeignet sind einen Einblick in den Charakter von Land und Leuten zu gewähren, andrerseits aber die meisten Chrestomathieen

der Poesie einen weit geringeren Platz einräumen afs der Prosa, so hat der Herausgeber aus jenem gröfseren Werke eine Auswahl zum Gebrauche für Schule und Haus getroffen. „Das ruhelose Abmühen mit immer neuen Wortformen und Satzgefügen und grammatischen und sachlichen Erklärungen bedarf eines Ruhepunktes, der Leser aber eines frischen Trunkes, um Kraft und Lust zu weiterer Lektüre zu gewinnen. Solche Stärkung liegt in dem frischen, gut klingenden, Herz und Sinn fesselnden Gedichte. Es ist und erscheint dem Hörer, also hier dem Schüler, nicht wie etwas Unwichtiges, Bruchstückartiges, sondern als das, was es darstellen soll, als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk. So steht es auf der Bahn der flüchtig kommenden und gehenden Prosasachen und Sächelchen, wie ein Meilen- und Merkstein im fremden Lande der neuen Sprache und Litteratur."

Dessau. G. Strien.

4. Wershoven, F. J., *Französisches Lesebuch für höhere Lehranstalten.* Cöthen 1882, Otto Schulze. VIII u. 262 S. gr. 8⁰.

5. Wershoven, F. J., *La France.* Historische und geographische Charakterbilder für die franz. Lektüre an höheren Lehranstalten. Cöthen 1882, Otto Schulze. 89 S. gr. 8⁰.

Mit recht wird es als Aufgabe des fremdsprachlichen Lesebuchs betrachtet nicht nur in die Sprache und Litteratur des fremden Volkes einzuführen sondern auch mit dem Lande, der Anschauungsweise und den eigentümlichen Verhältnissen desselben einigermafsen bekannt zu machen. Von diesem Gesichtspunkte aus, der z. B. in den empfehlenswerten franz. und engl. Lese-Büchern für höhere Mädchenschulen von Dir. Dr. Saure volle Berücksichtigung gefunden hat, ist dem vorliegenden Lesebuche eine Reihe historischer und geographischer Charakterbilder aus Frankreich einverleibt, die aufserdem noch gesondert unter dem Titel „La France" abgedruckt sind. Der Zusammenhang mit den übrigen Lehrgegenständen soll durch Lesestücke, welche der Sage, der Geschichte, der Naturwissenschaft entlehnt sind, gewahrt werden. Dazu kommen noch Briefe und eine Anzahl Gedichte, namentlich von La Fontaine, Béranger, Lamartine und V. Hugo. Zu den 17 ersten Lesestücken ist am Ende des Buches eine vollständige Präparation gegeben, um den Schüler zur gründlichen Anfertigung derselben anzuleiten; auch wird er über schwierigere grammatische Fragen belehrt und zu Sprechübungen angeregt. Daran schliefsen sich sachliche Anmerkungen zu den übrigen Lehrstücken, eine gedrängte Darstellung der franz. Verskunst nach Lubarsch und endlich ein Wörterbuch. Man wird diesem Werke die dem englischen Lehrbuche desselben Verfassers gezollte Anerkennung, dafs es „nach pädagogisch gewifs richtigen Grundsätzen mit grofser Umsicht und Sachkenntnis ausgeführt" sei, nicht vorenthalten dürfen.

Dessau. G. Strien.

6. Orelli, Conr. v.: *Französische Chrestomathie.* Erster Teil. Nach der 5. Aufl. neu bearbeitet von A. Rank. Zürich 1882, F. Schulthefs. 284 S. gr. 8⁰.

Der mit einer zeitgemäfsen Umarbeitung dieses in mehreren Auflagen erschienenen Buches betraute Herausgeber hat eine Anzahl von Lesestücken durch wertvollere, die er den besten Autoren des 18. und 19. Jahrhunderts ent-

nommen, ersetzt. Das ganze zerfällt in 4 Abteilungen: I. Anecdotes, Récits, Contes. II. Biographies, Tableaux, Voyages, Scènes de la Nature, Genre oratoire. III. Comédie (Mon Étoile par Scribe). IV. Poésies. Auf 9 Seiten folgen dann noch in franz. Sprache Anmerkungen litterarischen, historischen und geographischen Inhalts, die für Sprechübungen benutzt werden sollen.

Dessau. G. Strien.

g) Geschichte.

1. Mayer, Christian: *Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen.* Zweite Abteilung: Die mittlere Zeit. München 1880. Kgl. Zentral-Schulbücher-Verlag. 16⁰. 110 S.

Der vorliegende Leitfaden ist in erster Linie für bayerische Mittelschulen berechnet, und aus diesem Grunde ist demselben ein kurzer Anhang beigefügt, der das Wichtigste aus der bayerischen Geschichte im Mittelalter enthält. Leider ist mir die erste Abteilung nicht zu Gesicht gekommen, so dafs ich mich in der nachfolgenden Besprechung nicht auf die Grundsätze zurückbeziehen kann, die der Verf. in dem dortigen Vorworte ausgesprochen hat; soviel aber habe ich aus einer Durchsicht des in Rede stehenden Buches entnehmen können, dafs in der Auswahl des Stoffes eine weise Mäfsigung geübt und der Standpunkt des Schülers, für den dasselbe geschrieben, durchweg berücksichtigt worden ist. Auch eine unnötige Belastung des Gedächtnisses durch Häufung von Jahreszahlen ist glücklich vermieden worden; nur inbezug auf die Beifügung des Datums scheint mir der Verf. an verschiedenen Stellen zu weit gegangen zu sein. Was hat es für einen Zweck, wenn bei Anführung der Schlacht von Vercellae aufser der Jahreszahl noch der Tag (30. Juli) genannt wird, oder wenn an einer anderen Stelle der Verf. sagt, dafs Alarich am 24. August 410 Rom in seine Gewalt bekommen habe? Ein gewissenhafter Schüler wird es für seine Pflicht halten sich neben der Jahreszahl noch das Datum einzuprägen; ich meine aber, dafs es ausreichend ist, wenn lediglich bei besonders wichtigen Gedenktagen aus der neuen und neuesten vaterländischen Geschichte eine derartige Forderung gestellt wird. Was den behandelten Stoff anbelangt, so beginnt der Verf., nachdem er in einer kurzen Einleitung den Verfall des römischen Reichs und die Ausbreitung des Christentums dargestellt hat, mit einer Schilderung des Lebens und Charakters der alten Deutschen aufgrund des taciteischen Berichtes und erzählt alsdann die Geschichte derselben vom J. 13 v. Chr. Geb. bis zum Kaiser Maximilian I. Die 5 verschiedenen Zeiträume 1) (113 v. Chr. Geb. bis 486 n. Chr. — 2) 468—768 — 3) 768—918 — 4) 919—1273 — 5) 1273 bis 1493) sind wieder in 38 Kapitel zerlegt; es läfst sich wohl annehmen, dafs der Verf. in je einer Stunde ein solches Kapitel absolviert wissen will, und im ganzen und grofsen wird dieser Forderung auch wohl Genüge geleistet werden können. Besondere Anerkennung verdient, dafs jedem einzelnen Kapitel ein für den Lehrer bestimmter Abschnitt unter dem Titel „Ergänzungen“ beigefügt ist. In demselben werden Winke gegeben, wie sich manche der behandelten Punkte noch mehr ausführen lassen; ferner wird an geeigneten Stellen auf bekannte Dichtungen hingewiesen, zuweilen auch auf ein berühmten Gemälde Bezug genommen, wie z. B. bei der Hunnenschlacht auf Kaulbachs Wandgemälde. Ich bin davon überzeugt, dafs derartige Be-

merkungen mit dazu beitragen werden den geschichtlichen Unterricht zu beleben; selbstverständlich ist es aber auch hier ratsam sich vor einem Zuviel zu hüten. Ob nicht manches, was im grofsgedruckten Texte steht, besser in die Ergänzungen gehörte und umgekehrt, darüber liefse sich vielleicht an verschiedenen Stellen mit dem Verf. streiten, doch wird sich in dieser Beziehung eine bestimmte Grenze sehwer finden lassen, und vieles mufs dem subjektiven Ermessen anheimgestellt bleiben.

Die Darstellung selbst ist einfach gehalten, die Sprache klar und verständlich. Einige Unebenheiten und Eigentümlichkeiten im Ausdruck, die mir bei der Lektüre aufgestofsen sind, erlaube ich mir hier am Schlusse noch zusammenzustellen. Etwas gesucht lautet gleich der erste Satz: An dem grofsen Wendepunkte der Zeit, welchen die Geschichte mit dem Jahre Eins bezeichnet etc. S. 2: Das oströmische Reich erhielt sich noch tausend Jahre und siechte in Ohnmacht jahrhundertelang dahin. S. 4: Unwillig blickt die Sonne auf Ödung (?) und Wüstenei. S. 6: Verführen und Sichverführenlassen hiefs bei ihnen nicht guter Ton. S. 8: Das Schlachtlied schwoll oft zu einem furchtbaren Geheule an. Die Form Arausii für Arausio (S. 12) ist mir unbekannt. S. 17: Die Gothen öffneten sich am frühsten dem Christentume. S. 24: Geiserich fuhr bei den Säulen des Herkules nach Afrika. S. 39: Kaum drang die Kunde davon nach Sachsen, als Vidukind heranflog. Von Barbarossas Kreuzzug heifst es S. 75: es war ein musterhafter (?) Feldzug. S. 85: Rudolf liefs die Fürsten auf ein Kruzifix huldigen. S. 96: Maximilians ganze Regierung ist bereits hell angeleuchtet vom Morgenlichte der neuen Zeit. Derartige vereinzelte Mängel im Ausdruck setzen zwar den Wert des Buches nicht herab, es erscheint aber doch wünschenswert, dafs sie aus einem Texte, der von den Schülern häufig gelesen werden soll, lieber beseitigt werden.

Dessau. Hachtmann.

2. Köcher, Ad., *Zwölf Thesen über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen.* Hannover 1880. Hahn.

Es ist gewifs angemessen und anregend, wenn dasjenige, was allerseits oder doch vielfach im Laufe der Zeit als richtig und notwendig inbezug auf einen Lehrgegenstand anerkannt ist, übersichtlich zusammengestellt und durch neue Vorschläge ergänzt wird. Dies ist in der vorliegenden Schrift geschehen, mit deren Ausführungen wir uns im grofsen und ganzen einverstanden erklären können. Wir unterschreiben durchaus, was der Verf. über die hohe Bedeutung des geschichtlichen Unterrichts sagt, ohne dabei in einseitige Überschätzung zu verfallen, und pflichten ebenso seiner Warnung vor übermäfsiger Heranziehung der Quellen (was nicht in die Schule gehört) bei; ebenso wünschen auch wir das Vorzeigen von Porträts bedeutender Männer, von historischen Bildern und Kunstdenkmälern. Bedenklich dagegen erscheint es uns, wenn unter den Biographieen, welche in Quinta durchgenommen werden sollen, auch Wilhelm Tell (!) und Kaiser Wilhelm aufgeführt werden; auch Heinrich der Löwe möchte wohl kaum hierher gehören. Ebenso erachten wir die genaue Darstellung der neuesten Geschichte (seit 1815), die doch eigentlich noch gar keine rechte Geschichte ist, in

30 Stunden nicht angemessen; ist für die deutschen Knaben in der That der Aufstand und die Befreiung Griechenlands oder der Krimkrieg oder die Einigung Italiens von so grofser Bedeutung? oder sind dies wirklich heroische, welterschütternde Begebenheiten? Es kommt uns vor, als ob hier ein Überschätzen des blofsen Wissens von historischen Ereignissen sowie des in den letzten Zeiten Vorgefallenen hervortreten. Ein tieferes Eindringen in das Mittelaltér erscheint uns wünschenswerter, während hier der Verf. Sachsenkriege, Romfahrten und Kreuzzüge grofsenteils zu streichen geneigt ist. Dafs freilich viele Ereignisse von nicht durchschlagender Wichtigkeit überhaupt beim Unterrichte fortfallen können, geben wir durchaus zu, so z. B. die sehr unhistorischen Samniterkriege; ob aber auch Sullas Auftreten, das möchten wir stark bezweifeln. Von den mittelalterlichen Fehden kann gewifs — wie der Verf. vorschlägt — vieles wegbleiben, obgleich gerade Herbst, von dessen Auftreten er eine „neue Epoche des Unterrichts“ datiert, recht viel der Art vorbringt. Im übrigen können wir mit der vorgeschlagenen Neu-Einteilung des Pensums für Sekunda und Prima sowie mit dem abfälligen Urteil über die Zersplitterung der 3 dem historisch-geographischen Unterricht bewilligten Stunden uns nur einverstanden erklären.

F. V.

3. Richter, H. M., *Geschichte der deutschen Nation nach den Grundzügen ihrer Entwickelung dargestellt.* Berlin 1882. O. Seehagen. VIII, 479.

Der Verf. hat das vorstehende Werk abgefafst im Vollgefühl der günstigen Umwandlungen, die seit 1870 mit unserem teuren Vaterlande vor sich gegangen sind, und hat sich das Ziel gesetzt durch den Blick in die Vergangenheit auch den in die Zukunft zu klären. Er geht davon aus, dafs in unserm Zeitalter weder der Staat noch die Kirche das ausschlaggebende Entwickelungsprinzip der menschlichen Dinge bilde, sondern die Gesellschaft d. h. das zu einer Einheit organisierte Menschengeschlecht, und dafs eine andere Geschichtsbetrachtung nötig sei, als die hergebrachte. Als Vorbilder schweben ihm Herder, Schlosser, Ranke und der Franzose Taine vor; sein Ziel ist zur Erkenntnis der Gesetze zu führen, die die Entwickelung der deutschen Nation gehabt hat.

Der Stoff ist auf 7 Bücher verteilt, und mit der Anordnung kann man im allgemeinen einverstanden sein. Mit den politischen Ereignissen sind kirchenhistorische und litterarhistorische Begebenheiten und Fakta verflochten, aber das Ganze trägt zu sehr den Charakter von Skizzen an sich; dem Eingeweihten ist zu wenig geboten, und dem weniger Kundigen werden zu viel Vorkenntnisse zugemutet, so dafs man sich fragen mufs, wen sich der Verf. wohl als Leser vorgestellt haben mag? Neben der erforderlichen Ausführlichkeit vermifst man auch eine objektive Darstellung, an deren Stelle vielfach philosophisches Raisonnement getreten ist, so dafs das Buch als Schulbuch nicht würde gebraucht werden können.

Selbst von Friedrich dem Grofsen ist kein genügend vollständiges Bild entworfen, und die Bedeutung des siebenjährigen Krieges für Preufsen und Deutschland ist zu wenig hervorgehoben. Man findet eben blofs mehr Andeutungen statt Ausführungen; das Buch scheint aus Vorträgen entstanden

zu sein und den Charakter derselben mehr, als zu dem angestrebten Zweck gut ist, an sich zu tragen.

Auf der anderen Seite aber darf man nicht leugnen, dafs sich d. Verf. keine leichte Aufgabe stellte, dafs er dieselbe nicht ohne Geist zu lösen suchte, dafs er bei aller Knappheit doch eine fleifsige Durcharbeitung des Stoffes verrät und von grofser Vaterlands- und Wahrheitsliebe erfüllt ist.

So kommt es, dafs man das Buch doch nicht ohne manche Anregung aus der Hand legt. Zum leichteren Nachschlagen würde übrigens ein angehängtes Register nicht unwesentlich beigetragen haben.

Osterode a. H. Naumann.

h) Turnen.

Weber, G. H., *Grundzüge des Turnunterrichts für Knaben und Mädchen.* München 1878 und 1881. Oldenbourg.

Das Buch behandelt im 1. Teile die Methodik des Turnens, und wir können uns hier mit dem Verf. fast durchgängig einverstanden erklären, namentlich auch was die von ihm gewünschte Vermehrung der Stundenzahl betrifft, sowie mit dem, was er über Frei- und Gerät-Übungen sagt, welche ersteren jetzt häufig zum Nachteil der letzteren und des Turnens überhaupt bevorzugt werden. Über Schulturnfeste hätten wir gern mehr gehört; der Fechtbetrieb auf Mittelschulen erscheint uns überflüssig.

Der 2. Teil enthält Unterrichtspläne für das Turnen, die zumteil sehr ausführlich gehalten sind, indem genaue Pläne der Übungen und Ziele für jede Klasse aufgestellt sind. Ein zuverlässiges Urteil wird sich hier erst nach praktischer Durcharbeitung derselben fällen lassen, doch machen sie den Eindruck aus dem Unterricht selbst hervorgegangen und deshalb angemessen und brauchbar zu sein.

Im 3. Teile wird eine Geschichte des Turnens in Bayern gegeben; eine solche des deutschen Turnens mit besonderer Berücksichtigung Bayerns wäre wohl angemessener gewesen, denn die allgemeinen deutschen Zustände haben doch auch hier scharf eingewirkt. Ein dabei auftretender polemischer, kulturkämpferischer Ton (der sich sogar einmal zu der Äufserung versteigt: „Gott der Herr rief den Gegner ab") ist zwar durch die dargestellten Verhältnisse erklärlich, bliebe aber bei einer neuen Auflage wohl besser weg. Übrigens irrt der Verf., wenn er meint, dafs das schwedische Turnen in ganz Preufsen geherrscht habe; es ist dies nie (an den Schulen) der Fall gewesen. Welcher Anstrengungen es übrigens bedurft hat, um in Bayern die Sache in gedeihlichen Flufs zu bringen, geht u. a. daraus hervor, dafs hier erst 1872 eine Turnlehrer-Bildungsanstalt errichtet worden ist. F. V.

III. Vermischtes.

1. Dominik, E: *Aus allen Zeiten und Landen.* Illustrierte Monatsschrift für Geschichte, Länder- und Völkerkunde. II Jahrgang, 1. Heft. Berlin. Th. Hofmann.

Der erste Jahrgang dieser Monatsschrift ist in seinem ersten Hefte (leider dem einzigen uns zugegangenen) im VI. Hefte des C.-O. behandelt. Der zweite Jahrgang hat Herausgeber und Verleger gewechselt, nicht aber die Aufgabe, welche sich die Zeitschrift vom Beginne ihres Erscheinens an stellte und die sie, wie ein Vergleich der Anfangshefte ergibt noch, glücklicher in dem zweiten Jahrgange löst als in dem ersten: geschichtliche, biographische und kulturgeschichtliche Bilder und Skizzen in anregender und unterhaltender Darstellung zu bringen. Bevorzugt sind auch in diesem ersten uns vorliegenden Hefte des zweiten Jahrganges geschichtliche Episoden, und man kann nicht leugnen, dafs die uns vorgeführten von hohem und allgemeinem Interesse sind. Den Anfang bilden zwei lebendig geschilderte Ereignisse aus dem Leben Jakobus des Jüngeren (Santiago de Kompostella von Th. Simons), die Bekehrung eines von äufserstem Elend heimgesuchten Bewohners von Toledo und des Apostels kühnes Auftreten dem Statthalter Appius Silanus gegenüber. Besonders farbenreich ist dem Leser das Zechgelage im Palaste Silans vor Augen geführt. Wie dann das erste Heft des I. Jahrg. uns ein Bild des Liebes- und Leidenslebens der historischen Prinzessin Eboli entrollte, so bietet uns das vorliegende ein besten Quellen nachgezeichnetes Gemälde des geschichtlichen Don Karlos, entworfen von A. Klanke. An dieses Bild schliefst sich eine interessante philosophierende Darlegung der Entstehung der „goldenen Rosen“ des Papstes von R. Lutter, und die dieser Darlegung folgende Untersuchung über „die weifsen Frauen“, wen sollte sie nicht anziehen? Von diesen weifsen Frauen, welche nach der Sage in erklecklicher Anzahl auf verschiedenen deutschen Regentenschlössern ihr spukhaftes Wesen treiben, sind zunächst hier behandelt die die Zollerngeschichte berührenden Gestalten der Gräfin von Orlamünde und der Perchta von Rosenberg. Eine Fortsetzung dieses anziehenden Gegenstandes in einem der nächsten Hefte behält sich der Verfasser (Friesendorf) vor. Nur thut er nicht gut Gottfried v. Bouillon den „König von Jerusalem“ zu nennen und die deutschen Witwen (anstatt sich bekannter sanskritanischer Etymologie zu bedienen) etwas harmlos von hwît „weifs“ abzuleiten. — Th. Trede behandelt in dem „Drama von Pizzo“ in poesiedurchflochtener Sprache den erschütterndsten Augenblick aus dem abenteuernden Leben jenes Gastwirtssohnes von Cahors, dem das Glück den schönsten Thron Europas in den Schofs geworfen, um ihn „nach kurzem Rausche“ auf das grausamste niederzuschmettern. Von kulturgeschichtlichem Interesse ist J. Lipperts „Deutsches Haus der Urzeit“ in seiner Bauart und seinen Einrichtungen. H. Hoffmanns fesselnd geschriebene „Brigitta von Wisby“ ist im vorliegenden Hefte begonnen und harrt

ihrer Fortsetzung im folgenden. Auch Fedor von Köppen hat wieder dazu beigetragen der Zeitschrift eine rege Teilnahme überall zu sichern durch seine „falschen Friedriche“ in der alten Sagenburg Kyffhausen, und er versteht es namentlich durch seine launige Behandlung des letzten Friederich uns für seinen Stoff zu erwärmen. Der Erzählung ist eine Abbildung des Kyffhäusers beigefügt. — An diese geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Abhandlungen schliefst sich eine geographische Rundschau, die im ersten Jahrg. sich noch nicht findet und die sich mit Erfolg bemüht dem Leser über „alles Wichtige in den Fortschritten der Erd- und Völkerkunde“ Mitteilung zu machen; den Schlufs bilden wieder die Historietten, aus deren reicher Zahl besonders „eine Sage“ und „die militärischen Verdienste des heiligen Antonius von Padua“ hervorgehoben werden sollen.

Aus all dem Gesagten erhellt, dafs die vorliegende Zeitschrift, soweit sich aus dem ersten Hefte derselben urteilen läfst, eine der interessantesten und belehrendsten ist, welche unsere Zeit hervorgebracht hat, dafs sie also weiteren glücklichen Gedeihens und weiterer Verbreitung durchaus würdig ist, und die zwölf Hefte des Jahrganges, in einen Band zusammengefafst, werden sicher eine Zierde nicht blofs der Bibliotheken sondern auch des Büchertisches des einzelnen sein, welcher auf den Besitz allgemeiner Bildung Anspruch erhebt.

Frankenhausen. Söhns.

2. Polack, Fr., & Schreiber, B: *Schreib- und Hilfskalender für Rektoren und Schulinspektoren aufs Jahr 1884.* Zweiter Jahrgang. Wittenberg 1884. R. Herrosé.

Ein eigenartiger Kalender, dessen Lektüre auch dem Laien klar machen dürfte, dafs das Amt eines modernen Schul- (vollends Kreisschul-) Inspektors doch wahrlich alles andere als ein Bequemlichkeitsposten ist! Die Herausgeber (beide selbst Kreisschulinspektoren) haben den Kalender bei aller Fülle des Materials zugleich praktisch eingerichtet. Der erste Teil, der Schreibkalender, zeigt zunächst innerhalb des Umschlages den einfachen Kalender selbst, und dann folgt der erweiterte, immer 5 Tage auf 1 Seite, für das ganze Jahr 1884 und (sehr vernünftig) auch für das 1 Quartal 1885; eine Reihe von leeren Notizblättern schliefst sich an, und es folgen Tabellen und Listen (Verzeichnis der Lehrer und deren persönl. Verhältnisse; Nachweise der Personalveränderungen; Übersicht über die Schulklassen und Schulverhältnisse; Nachweis der militärpflichtigen Lehrer; Memorial zu Eintragungen; Übers. über d. Konferenzthätigkeit; Terminkalender; Generalstundenpläne; Übersichtsplan über beschäftigte und vakante Lehrkräfte; Verzeichnis der Vertretungsstunden; der beurlaubten Schulkinder; der strafbaren Schulversäumnisse; Nachweis über ge- und verliehene [besser „geborgte und verliehene“!] Bücher; Notizzettel über Bücherbeschaffungen; Rechnung über die Bibliotheksverwaltung; Ergebnis der Klassenprüfungen). Der zweite Teil, der Hilfskalender, enthält die Lektionspläne für 1—6 klassige Schulen; Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten; Behandlung der Aufsätze; Themata zu Konferenzverhandlungen; Praktische Winke für Schulrevisionen; Zwei Revisionsformulare; Zwei Formulare a) Schulausfälle b) Statistik; Verzeichnis von Lehr- und Lernmitteln; Gesetzliche Bestimmungen über das Schulwesen;

Statistisches über das preufsische Volksschulwesen; Verzeichnis der Behörden. Im dritten Teil (Kalendarium und Anhang) finden sich Kalendernotizen; Genealogie der europ. Regentenhäuser; Postverkehr; Gebührentarif für Telegramme; Münzen, Mafse und Gewichte; Notizblätter; Inserate.

Dafs dieser Kalender als eine Art „Ordnungsgurt" den Hauptlehrern (pardon, „Rektoren"!) und namentlich den Schulinspektoren nicht nur die besten Dienste leistet sondern ihnen gradezu ihre Pflichten anweist, ist zweifellos, und das Buch verdient die beste Empfehlung, zumal es sehr gut ausgestattet und der Preis des gebundenen Exemplars (2 M.) mäfsig zu nennen ist. Auch den wissenschaftlichen Kollegen dürfen wir es empfehlen, da es einen regelrechten Einblick in das gesamte Schema der Pflichten eines Schulinspektors gewährt und die Mehrzahl dieser Inspektoren aus dem Kreise der Litteraten hervorgeht.

Berlin. L. Freytag.

3. *Congrès International des Américanistes. Procès-Verbal.* Copenhague 1883. Imprimerie de Thiele.

Vom 21.—24. August 1883 hat der Kongrefs der Amerikanisten seine fünfte Sitzung in Kopenhagen abgehalten; das provisorische Protokoll derselben verdanken wir der Güte des Herrn Dr. Reifs-Berlin, eines der Vize-Präsidenten.

Am ersten Sitzungstage erfolgte aufser den einleitenden Formalitäten die Wahl des Bureaus; überdies sprach Herr A. Bamps über die Existenz des Menschen in Amerika zur Tertiärzeit. Am zweiten Tage las Herr Lütken über die Auffindung antediluvianischer menschlicher Überreste in Brasilien; Herr Herrera über die Beteiligung der Pinzon an den Entdeckungen des Kolumbus und über die Thatsache, dafs dieser Letztere wirklich das amerikanische Festland selbst betreten hat. Eine Schrift des H. Löffler wird verlesen: sie bekämpft nachdrücklich die Ansicht Bancrofts, der die ganzen Berichte der Nordländer über ihre Entdeckung Amerikas ins Bereich der Fabel zu verweisen versuchte. Eine lebhafte Diskussion erhebt sich über die Hypothese, nach welcher keltische Missionare noch früher eine Christianisierung des östlichen Nordamerika versucht haben sollen; die Mehrzahl der Anwesenden erklärt sich gegen dieselbe. H. Steenstrup liest über die in Grönland vorgefundenen Ruinen aus der skandinavischen Zeit. Am dritten Tage erhebt sich vor allem eine lebhafte Diskussion über die Hypothese einer Verwandtschaft europäischer Dialekte mit amerikanischen und über die vorkolumbische Existenz weifser Menschen in Amerika; die Mehrzahl des Kongresses verhält sich wie gestern ablehnend. (Jedenfalls traf Dr. Reifs das richtige, wenn er meinte, dafs hierüber noch nichts endgiltiges festzustellen sei; allerdings ist es ebenso voreilig jene Berichte der alten Missionare ohne weiteres als Fabel zu bezeichnen, wie es übereilt ist sie als sicher anzunehmen). Zu wiederholter Besprechung kommen die alten Karten der Gebrüder Zeno über Island und Umgebung; unter dem von Zeno „Friesland" genannten Lande verstehen einige das heutige Friesland, andere die Faröer, andere Grönland. Am vierten Tage wird die Diskussion über die Beteiligung der Skandinaven an der Entdeckung Amerikas wieder aufgenommen, über die sich besonders H. Waldemar Scheidt eingehend ausspricht; er erklärt

auch die Thatsache, warum die Kunde von Grönland und Vinland so ganz in Vergessenheit geriet und warum die im 15. u. 16. Jahrh. zu deren Wiederauffindung gemachten Versuche mifsglückten. (Gegen die Anwesenheit der Skandinaven in Amerika erhob sich niemand; der Standpunkt Bancrofts dürfte auch wohl nur aus amerikanischem Unionschauvinismus zu erklären sein). Sodann wird die Bedeutung prähistorischer peruanischer und anderer süd- und zentralamerikanischer Gefäfse erörtert, desgleichen die drüben und hüben vorgefundenen prähistorischen trepanierten Schädel und die Bedeutung der Trepanation; ferner die Dialekte der Eskimo und die vermutliche Abstammung und Einwanderung derselben, ob aus Asien nach Amerika oder umgekehrt: desgleichen andere amerikanische Dialekte; endlich die Beobachtung von Senkungen und Hebungen amerikanischer Küsten. — Die nächste Sitzung des gelehrten Vereins wird in Turin erfolgen.

Es ist dies ein höchst dürrer Auszug aus dem „Compte-rendu provisoire" der Sitzungsprotokolle, deren ausführlicher Text uns hoffentlich seinerzeit auch noch zugehen wird. Bedeutendes hat dieser internationale Verein bereits geleistet; bedeutende Anforderungen werden an ihn noch gestellt, und wenn er sich auf seiner Höhe erhält und spanische, französische, amerikanische, skandinavische, deutsche Männer der Wissenschaft in ihrer mühseligen Arbeit nicht ermüden, so wird die Erforschung Amerikas nicht blofs den Gelehrten dieses Weltteils sondern auch der allgemeinen Kulturgeschichte die wertvollsten Früchte bringen.

Berlin. L. Freytag.

4. Klemich, G. u. Loofs, E.: *Deutsch-fremdsprachliches Zitaten-Lexikon.* Sammlung gangbarer fremdsprachlicher Sentenzen. Phrasen, Sprichwörter etc. in deutsch-alphabetischer Anordnung nach den Hauptbegriffen oder Stichwörtern. Handbuch zur schnellen Auffindung des Wortlautes fremdsprachlicher Lehrsätze, Beweisstellen, Redensarten etc. Leipzig 1883. Alfred Krüger. 270 S.

„Wir haben ein bequemes Nachschlagebuch für Gebildete, nicht einen Führer für Gelehrte herstellen wollen", so lautet eine Stelle in der Vorrede und legt der Kritik gewissermafsen Fesseln an. Dennoch aber können wir nicht umhin einige Bedenken inbetreff des Buches auch für „Gebildete" zu äufsern. Es kann unsere Aufgabe nicht sein den schwierigen Begriff „Gebildete" hier eingehend zu erörtern, aber soviel sei zu sagen erlaubt, dafs es eine etwas mifsliche Lage verrät, wenn ein Gebildeter Ausdrücke nicht versteht und nachschlagen mufs wie folgende: instar omnium, nihil interest, habemus confitentem reum, motu proprio, inter pocula, pia fraus, Brutum fulmen sub tegmine fagi, tu es ille vir, tandem aliquando, toto caelo — tota terra, licet, caveant consules, il amuse les tapis, distinguo und deren noch recht viele, besonders gar, wenn er solche leicht oder teilweise gar nicht wiegende (κατ᾽ ἐξοχήν) Redensarten als Beweisstellen oder Lehrsätze anwenden will. Ferner hat es uns unangenehm berührt die zehn griechischen Redensarten No. 71, 660, 1404, 1698, 1699, 1741, 2198, 2201, 3051, 3277 in lateinischen Typen zu finden. Es hiefse mit No. 581 porter de l'eau à la mer, wollten wir mehr über diesen Mifsbrauch sagen.

Sonst aber liefert das Werkchen in den übrigen Nummern eine anerkennenswerte Sammlung guter und recht brauchbarer Redensarten in vier

Sprachen. Wären diese Redensarten nach unserer Meinung stellenweise etwas tiefer und idealer gehalten und aus den reichen Schätzen der Musterlitteratur noch gemehrt, so möchten sie recht wohl dem Leser, dem Redner, dem Erzähler, dem Schriftsteller als sehr brauchbar empfohlen werden können und manchem von ihnen recht willkommen sein, denn es fehlt wirklich an solcher Art von Anthologieen. Auch das Technische der Anlage und die Anordnung zum raschen Auffinden einer gewünschten Redensart ist recht praktisch eingerichtet.

Forbach. Stühlen.

5. Weber, Georg: *Mein Leben und Bildungsgang.* Leipzig 1883. Wilhelm Engelmann. 39 S. gr. 8⁰.

Im allgemeinen gewährt die Lektüre einer Autobiographie einen nur problematischen Genufs: der Leser sieht den betreffenden Autor meist nicht als den, der er war oder ist, sondern als den, für welchen er sich ausgibt oder wofür er sich selbst hält. Das hier vorliegende Werkchen ist eine Ausnahme von der Regel, und nicht blofs der Leser und Verehrer von Webers historischen Werken sondern auch der ferner Stehende mag, wie der Referent es that, die schlichte eigene Lebensschilderung eines Mannes mit herzlichem Vergnügen lesen, dessen ganzes Wesen einem wohlthut und den nicht persönlich zu kennen man von Herzen bedauern mufs.

Die ganze Jugend Webers ist bis in sein Mannesalter hinein eine bittere gewesen. Er hat mit seiner sehr früh verwitweten Mutter alles erleben müssen, was uns an Sorge, Entbehrung und Enttäuschung geboten werden kann; er hat sich, als wäre er ein Pastors- oder Lehrerssohn, durch Kindheit und Jugend hindurchgehungert. Aber während eine traurige Jugend eine von Natur niedrig beanlagte Seele verhärtet (man denke an J. H. Vofs), stimmt sie den Bessern weich und menschenfreundlich. So war es mit Weber: die milde vermittelnde Humanität, der es nie und nirgend einfällt sich in einen unnatürlichen Gegensatz zur Religion zu setzen, sie gerade verlernt es, und ihr wird es geradezu unmöglich irgend einem ehrlich gewonnenen politischen oder religiösen Standpunkte mit feindseliger Bitterkeit geflissentlich verkennend gegenüberzutreten. In dieser milden Färbung hat der Referent denn auch den Standpunkt des Gelehrten und Historikers Georg Weber gesehen, als er von dessen Lebensgange noch nichts wufste. Aber dem Leser und Verehrer des Weberschen grofsen Werkes wird die Thatsache wohlthun, dafs der Autor nach einer ernsten und schweren aber gesegneten Mannesthätigkeit jetzt in seinem Greisenalter (er ist am 10. Eebruar 1808 geboren! des ruhigen, heiteren Friedens geniefst und noch lange geniefsen möge, dessen er wert und würdig ist.

Berlin. L. Freytag.

Berichtigung.

Zur Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts.
(Ein Wort zur Aufklärung und Abwehr von Dr. K. Kraepelin).

Im IV. Heft dieses Jahrgangs des Centralorgans für die Interessen des Realschulwesens befindet sich, wie ich erst jetzt ersehe, eine Kritik meines

„Leitfadens für den zoologischen Unterricht“, welche mir zu einigen kurzen Bemerkungen über die Methodik des naturw. Unterrichts Veranlassung gibt. Zwar habe ich schon an anderen Orten*) meine Ansichten klar genug ausgesprochen; die vorliegende Rezension läfst mich aber wieder aufs neue bedauern, dafs ich umfangreichere Vorreden zu meinen Schulbüchern zu schreiben unterlassen habe.

Als Disposition meiner Bemerkungen wähle ich naturgemäfs die einzelnen Auslassungen des Herren Rezensenten. Die erste derselben stellt sich als schwerster Vorwurf gegen meinen Leitfaden dar. Danach ist derselbe nur auf dem Titel als Schulbuch charakterisiert, behandelt im übrigen nach Art akademischer Vorlesungen den Stoff rein deduktiv; „dafs dieser Standpunkt für den Schüler der unteren und mittleren Klassen viel zu hoch ist, bedarf hier keiner weiteren Auseinandersetzung“. — Es mufs dem Rezensenten ohne weiteres zugestanden werden, dafs „akademische Vorlesungen“ für die besagten Klassen zu hoch sind; ja auch, dafs das „Dozieren“ in der Form solcher Vorlesungen ein unverzeihlicher Fehler wäre. Glücklicher Weise ist mir eine solche Möglichkeit auch nicht einmal in den Sinn gekommen. Ich wollte kein methodisches Lehrbuch schreiben sondern einen Leitfaden, d. h. ein Heft, welches den „methodisch“ oder (besser gesagt) induktiv erworbenen Lernstoff der Stunde in geordneter, leicht fafslicher Gedankenform wiedergeben sollte. Eben weil ich es nicht über mich gewinnen konnte die Fachkollegen soweit am Gängelbande zu führen und gewissermafsen zu Handlangern zu degradieren, dafs ich ihnen nach Art der sog. „methodischen“ Lehrbücher ein Frage- und Antwortspiel vorlegte, welches jede freie Entfaltung der Individualität des Lehrers unmöglich macht, habe ich den Weg des einfachen Erzählens gewählt. Dafs dabei nicht „methodisch“ zu werke gegangen werden könnte, wäre für mich eine unverständliche Behauptung. Heifst doch „methodisch“ weiter nichts als „nach bestimmten Grundsätzen“ zusammengestellt. Freilich hat man sich in neuerer Zeit daran gewöhnt im naturwissenschaftlichen Unterricht nur das methodisch zu nennen, was sich strenge an die sogen. induktive Methode, an die konzentrischen Kreise Lübens anschliefst. Dieser „Methode“ entspringen die ellenlangen, bis ins Minutiöse gehenden Einzelbeschreibungen, welche verglichen, zu Gattungen gruppiert werden etc., und welche allmählich so sehr die Oberhand zu gewinnen drohen, dafs jeder „unpädagogisch, unmethodisch“ oder „akademisch“ gescholten wird, der ihr nicht Heeresfolge leistet. Dennoch habe ich es zu wiederholten Malen als meine innerste Überzeugung ausgesprochen, dafs die Lübensche Art zu induzieren, welche in dem Satze gipfelt „Erst die Art, dann die Gattung“, der Krebsschaden ist, an dem unser naturwissenschaftlicher Unterricht noch lange laborieren wird. Ausgehend von dem an sich richtigen Gedanken, dafs der naturw. Unterricht wie jeder andere vom Einzelnen zum Allgemeinen schreiten, also induktiv sein müsse, begieng Lüben den grofsartigen Fehler, dafs er den Begriff „Einzelwesen“ oder Individuum mit dem Begriff „Art“ verwechselte und so

*) Pfalz, Paedagogische Zeitfragen, Heft 3, 1876, Pädagogisches Archiv 1879, 1880. In ersterer Schrift habe ich auch meine Ansicht über die Ziele des naturw. Unterrichts dargelegt, die allerdings mit der herrschenden im grellen Widerspruch steht.

zu Ungeheuerlichkeiten kam, wie ich sie unter anderm in einer Rezension der Lübenschen Schriften*) gegeifselt habe. Hält der Herr Rezensent diesen „konzentrischen“ Weg für gut, nun so mag er ihn in Gottes Namen ruhig weiter gehen; er sollte aber soviel Unbefangenheit sich bewahrt haben, dafs er es versteht, wie jemand den pädagogischen Fundamentalsatz „vom Einzelnen zum Allgemeinen“ so angewendet wissen will, wie ihn sonst der denkende Mensch bei seinen Schlüssen anzuwenden pflegt, wenn er also beispielsweise aus dem Vorhandensein des Skelets erst den Begriff Wirbeltiere „auf induktivem Wege“ entwickeln läfst, ehe er sich an die Unterscheidung zweier verwandter Wirbeltier*spezies* wagt. „Auf diese Weise“, so habe ich schon am angeführten Orte mich ausgesprochen, „wird nicht nur dem noch wenig geschulten, vor der Hand nur auffälligere Merkmale auffassenden Unterscheidungsvermögen besser entsprochen; auch jene zweite Form unseres Schliefsens, die *Deduktion* tritt bei dieser Behandlung des Stoffes in ihre Rechte und übt, wie ich aus mehr als 10jähriger Erfahrung versichern kann, einen mächtigen, für den Fernerstehenden fast unbegreiflichen Einflufs auf das Interesse des Schülers aus, insofern in kurzer Zeit gerade durch die deduktive Thätigkeit das Gefühl eigenen Wissens und eigenen Könnens in ihm wachgerufen wird“. — Die von mir in der *Stunde* befolgte *Unterrichts*methode liegt daher in der Vereinigung von Induktion und Deduktion. Sie ist als solche nicht in den Leitfaden hineingetragen, da derselbe für Schüler und nicht für ängstlich nach „methodischen Winken“ suchende Lehrer geschrieben wurde. Er kündigt sich deshalb auch nicht als „methodischer“ Leitfaden an, wenngleich jeder tiefer Blickende die *leitende Idee* des Ganzen — die strikte Geltung der Naturgesetze auch im Reiche des Organischen, um es kurz zu bezeichnen — leicht herausfinden wird, und wenn ich auch im systematischen Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren, wie es sich in der Diktion und der Art der Behandlung des Stoffes doch deutlich genug ausprägt, mir keinerlei gröbere Verstöfse gegen die Prinzipien einer gesunden Pädagogik vorzuwerfen habe. Wie eine geordnete Zusammenfassung des in der Stunde „methodisch“ (in meinem Sinne) durchgenommenen Stoffes für untere und mittlere Klassen „zu hoch“ sein soll, falls es die Diktion und der Stoff selbst nicht sind, ist mir leider nicht erfindlich und ist auch der Herr Rezensent hierfür die Gründe schuldig geblieben. Wenn es im übrigen erlaubt ist Thatsachen sprechen zu lassen, so kann ich nur versichern, dafs ich kein besseres Verständnis für den Inhalt meines Leitfadens wünsche, als ich in den 2 Jahren seiner Benutzung bei unsern Schülern gefunden habe.

Die zweite Ausstellung des Herrn Rezensenten betrifft den Umfang des Stoffes, der vielfach über das Pensum der Untersekunda. „die ja selbst auf den Realgymnasien heute nur noch in Betracht komme“, hinausgehe. Die Thatsache an und für sich ist sicher unbestreitbar; ungerechtfertigt nur, dafs daraus ein Vorwurf gegen das Buch abgeleitet wird. Selbst wenn ich ein spezifisch preufsisches Schulbuch hätte schreiben wollen, würde ich „über das Pensum der Untersekunda“ hinausgegangen sein, da ich 1881 unmöglich

*) Pädagogisches Archiv 1880 pag. 751—756.

ahnen konnte, daſs — allen unerwartet — im Jahre 1882 eine Reduktion des naturw. Unterrichts in der Realschule eintreten werde. Nun hat mir aber wahrlich nichts ferner gelegen als die Abfassung eines dem Regulativ eines einzelnen Staates entsprechenden Leitfadens. Die Worte meiner Vorrede „die Ausdehnung des Stoffes wurde nach dem Bedürfnis der Realschule I. O. bemessen“ sollen vielmehr bedeuten, daſs ich den Stoff soweit verwertet habe, als es nach meiner Ansicht für die Ziele der Realschule I. O. oder (wenn man lieber will), für eine allgemeine naturwissenschaftliche Bildung notwendig ist. Ich weiſs sehr wohl, daſs ein solcher „idealer“ Standpunkt wenig dazu angethan ist dem Buche schnell eine groſse Verbreitung zu sichern, und der augenscheinlich sehr praktische Herr Rezensent wird denselben daher auch wohl kaum als berechtigt anerkennen. Vielleicht aber stimmt ihn die Erwägung etwas milder, daſs es auſser preuſsischen doch auch noch andere deutsche Schulen gibt und darunter auch solche, für welche das neue preuſsische Regulativ nicht maſsgebend ist, ja welche nach wie vor den Standpunkt vertreten, daſs der naturgeschichtliche Unterricht seine Aufgabe, die wichtigsten Lebenserscheinungen im Reiche des Organischen dem Verständnis näher zu bringen, nur dann einigermaſsen lösen könne, wenn er bis zum Abiturientenexamen, sei es auch nur mit geringer Stundenzahl, fortgeführt wird. Für solche Schulen in erster Linie ist der Leitfaden verfaſst, wie aus der Vorrede unschwer herauszulesen. Wenn ich dabei die stille Hoffnung hegte, daſs auch in Preuſsen über kurz oder lang die Prima wenigstens mit einer Stunde naturwissenschaftlichen Unterrichts bedacht werden und so meine Idee von der eigentlichen Aufgabe des naturw. Unterrichts Anerkennung finden würde, so hatte ich am allerwenigsten erwartet von einem Fachgenossen getadelt und auf das preuſsische Regulativ hingewiesen zu werden, dessen tief einschneidende Bedeutung für die Zukunft des naturw. Unterrichts klar zutage liegt, wenngleich zu meiner Verwunderung aus den beteiligten Fachkreisen noch niemand auf die notwendigen schlimmen Folgen der Neuerung hingewiesen hat. Muſs doch die einfache Thatsache, daſs in Zukunft kein naturwissenschaftlicher Lehrer mehr eine Fakultas für die oberen Klassen zu erwerben braucht, binnen kurzem einen Dilettantismus groſs ziehen, der den beregten Unterrichtsgegenstand, wie schon jetzt an Gymnasien, zu völliger Bedeutungslosigkeit herabdrücken wird.

Inbetreff der weiteren Ausstellungen des Rezensenten kann ich mich kürzer fassen. Die Frage, ob Abbildungen von so groſsem Nutzen für ein Schulbuch sind, daſs sie die dadurch hervorgerufene Preissteigerung rechtfertigen, ist so vielfach erörtert, daſs ich sie nicht aufs neue ventilieren will, zumal sie bei der Zahl recht brauchbarer Atlanten — ich erinnere nur an den sehr preiswürdigen von Brockhaus — von untergeordneter Bedeutung geworden ist. Wirbeltiere durch Abbildungen im Hause „reproduzieren“ zu lassen, scheint mir zum mindesten überflüssig, wenn es sich nicht um ein minutiöses Vergleichen handelt; Insekten sammeln die Schüler selbst. Anatomische Abbildungen haben für das Selbststudium gewiſs ihren Wert, dürften aber dort ebenfalls entbehrlich sein, wo es mehr auf ein allgemeines Verständnis geschilderter und durch Präparate, Zeichnungen etc. erläuterter Strukturverhältnisse als auf fachwissenschaftliche Detailkenntnis abgesehen ist. Dennoch will ich den Standpunkt des Herrn Rezensenten, der

Abbildungen für unerläfslich hält, als einen berechtigten gern anerkennen. Um so weniger aber kann ich verstehen, dafs es diesem Herrn „unerfindlich“ ist, was „die Hunderte von Gattungsnamen bezwecken, die unter den Familiencharakteren stehen“ und die „nicht zum 4. Teile berücksichtigt werden können“. Ich erlaube mir zunächst die Gegenfrage, was sie schaden, da sie kaum irgend welchen Platz wegnehmen und durch kleineren Druck von den wirklich zu lernenden unterschieden sind. Ihr Nutzen aber dürfte aus Folgendem „erfindlich“ werden. Nach meiner Auffassung ist es zunächst geradezu eine Unsitte, gröfsere Formenkreise durch eine Gattung oder gar Art zu kennzeichnen. Dytiscus marginalis (um ein Beispiel anzuführen) steht in allen „Schulnaturgeschichten“ bis auf das tz genau beschrieben; dafs er aber gewissermafsen ein Riesenrepräsentant einer sonst nur mittelgrofs, ja klein geformten Käferfamilie ist, das lernt der Knabe nicht, ja er ahnt gar nicht, dafs es noch andere Formen dieser Gruppe gibt. Damit er dies ahne, wird ihm neben dem besonders hervorgehobenen Dytiscus ein ganzer Kasten mit anderen Vertretern der Familien gezeigt und dabei gelegentlich auf die eine oder die andere Form hingewiesen, die etwa in der Umgegend besonders häufig ist oder sonst aus irgend einem Grunde der Erwähnung wert scheint. Dies der eine Zweck der vielen Namen: die Schüler sollen sehen, ob eine Gruppe formenreich ist oder nicht. Der zweite und zwar der Hauptzweck ist, dafs ich dem wissenden Lehrer Spielraum in der Auswahl seiner Repräsentanten lassen wollte. Einen solchen Spielraum erheischt sowohl die Individualität des Lehrers wie die Verschiedenheit der Schulsammlungen. Steht dem Unterrichtenden zufällig kein Dytiscus zu Gebote, nun so thut nach meiner Auffassung ein Agabus oder Ilybius dieselben Dienste, und in diesem Falle wäre es ein Mangel, wenn der Name des als Exemplum gewählten Tieres nicht im Buche des Schülers verzeichnet stünde. Gerade im bewufsten Gegensatz zu der beliebten Eselsbrücke der sog. „Repräsentanten“ habe ich überall eine Mehrzahl von Vertretern der Familien angeführt, und ich hoffe, der selbständig unterrichtende Fachgenosse wird mir dafür Dank wissen. Endlich habe ich manche Formen aufgenommen, welche dem Knaben bei seinem Sammeleifer zuzufliefsen pflegen. Es mag in Tarnowitz anders sein. Der Hamburger Knabe findet so vielfach Gelegenheit seinen Sammeleifer zu bethätigen, ja erhält wohl gar von überseeischen Verwandten so vielerlei zum Geschenk, dafs ich auch nach dieser Richtung hin im „Zoologiebuch“ des Knaben Zugeständnisse zu machen für nötig fand.

Wenn schliefslich der Herr Rezensent in wohlwollender Redewendung meinem Leitfaden wissenschaftliche Vorzüge „durch sorgfältige Benutzung der vorhandenen Hilfsmittel“ vindiziert, so weifs ich nicht, womit ich dieses zweifelhafte Kompliment verdient habe, da ich eine selbständige Arbeit zu liefern glaubte, deren Wert ich wahrlich nicht nach der wissenschaftlichen und (wie mich dünkt) selbstverständlichen Korrektheit der positiven Daten beurteilt sehen möchte. Vielleicht gibt mir aber der Herr Rezensent zu, dafs es mir „mit sorgfältiger Benutzung der vorhandenen Hilfsmittel“ ein leichtes gewesen wäre die Zahl jener viel gekauften „methodischen“, auf das reichlichste vom Verleger mit hübschen Abbildungen ausgestatteten Lehrbücher um eins zu vermehren. Ich that es nicht, da der bewufste und prinzi-

pielle Gegensatz zu der gegenwärtig herrschenden Lehrmethode die einzige Triebfeder war, die mich zur Abfassung meines Leitfadens veranlafste. Konnte ich auch nicht hoffen, dafs meine Auffassung von der Methodik des naturw. Unterrichts in allen Kreisen sofortige Billigung finden werde, so hatte ich doch erwartet, dafs man sie verstehen, ja überhaupt als Methode anerkennen würde. Herr Direktor Dr. Wossidlo in Tarnowitz aber sieht in meinem Buche nur pädagogischen Unverstand und akademisches Dozententum. Hiergegen durch vorstehende Bemerkungen Verwahrung einzulegen möge einem Manne nicht verargt werden, der aus langjähriger Erfahrung die Überzeugung gewonnen hat, dafs er mit seiner Methode den Weg zu den Herzen der Schüler zu finden weifs.

IV. Archiv.

Zur Frage der Schulreform in Elsafs-Lothringen.

Die am 2. Juni zur Ausgabe gelangte Nr. 10 des Gesetzblattes für Elsafs-Lothringen enthält die nachstehende Verordnung, betreffend das höhere Unterrichtswesen.

Aufgrund des §. 4 des Gesetzes, betreffend das Unterrichtswesen, vom 12. Februar 1873 (Gesetzblatt Seite 37), wird verordnet, was folgt:

Der §. 1 der zur Ausführung des Gesetzes vom 10. Juli 1873, (Gesetzblatt Seite 166) erhält folgende Fassung:

Zum höheren Unterrichtswesen gehören und stehen unter der Aufsicht und Leitung des Oberschulrats folgende Schulen nebst den damit etwa verbundenen Vorschulklassen und Fachklassen:

1) die Gymnasien, Progymnasien, Lateinschulen,
2) die Realschulen.

Karlsbad, den 20. Juni 1883.

Der kaiserliche Statthalter in Elsafs-Lothringen.
Freiherr v. Manteuffel,
Generalfeldmarschall.

In der heute erschienenen Nr. 25 des Central- und Bezirks-Amtsblatts für Elsafs-Lothringen ist das nachstehende Regulativ für die höheren Schulen in Elsafs-Lothringen abgedruckt.

Aufgrund des § 4 des Gesetzes, betreffend das Unterrichtswesen, vom 12. Februar 1873 wird unter Aufhebung des Regulativs für die höhern Lehranstalten in Elsafs-Lothringen vom 10. Juli 1873 verordnet, was folgt:

§ 1. Als höhere Schulen bestehen 1) Gymnasien, Progymnasien, Lateinschulen, 2) Realschulen.

§ 2. Ziel der Gymnasien ist die Aneignung derjenigen höhern Bildung, welche zum akademischen Studium befähigt. Ziel der Realschulen ist die Aneignung der zum unmittelbaren Eintritt in vorwiegend praktische Lebensstellungen erforderlichen höhern Bildung.

§ 3. Die Aufnahme in die unterste Klasse der höhern Schulen erfolgt in der Regel nicht vor dem vollendeten neunten Lebensjahre und ist bedingt durch folgende Leistungen: Geläufigkeit im Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift; eine reinliche und leserliche Handschrift; Fertigkeit ein deutsches Diktat ohne grobe orthographische Fehler nachzuschreiben; Sicherheit in den vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen im Zahlenkreise von Eins bis Eintausend.

Zum Zweck der Vorbildung von Schülern dürfen an den höhern Schulen Vorschulklassen bestehen, welche im allgemeinen nach dem Lehrplane für die Unter- und Mittelstufe der Elementarschulen zu den vorstehend bezeichneten Zielen führen.

§ 4. Unter regelmäfsigen Verhältnissen bilden die Gymnasien ihre Schüler in neun, die Realschulen in sieben Jahren aus. Die Klassen der Gymnasien werden von unten aufsteigend mit folgenden Namen bezeichnet: Sexta, Quinta, Quarta, Tertia, Sekunda, Prima. Die Klassen Sexta, Quinta, Quarta haben je einen Jahreskursus, die Klassen Tertia, Sekunda, Prima haben je zwei Jahreskurse, welche als Untertertia und Obertertia, Untersekunda und Obersekunda, Unterprima und Oberprima bezeichnet werden. Die Klassen Sexta, Quinta, Quarta bilden die untere Klassenstufe, die Tertia und die Untersekunda die mittlere Klassenstufe, die Obersekunda und die Prima die obere Klassenstufe.

Die Klassen der Realschulen werden von unten aufsteigend als sechste, fünfte, vierte, dritte, zweite, erste Klasse bezeichnet. Die Klassen, von der sechsten bis zur zweiten, haben je einen Jahreskursus, die erste Klasse hat zwei Jahreskurse. Die Vorschulklassen werden von unten aufsteigend als dritte, zweite, erste Vorschulklasse bezeichnet; sie haben je einen Jahreskursus.

§ 5. Die Gymnasien und die Realschulen schliefsen mit einer Reifeprüfung der Schüler, welche über die Erreichung des vorgesteckten Zieles den erforderlichen Ausweis gibt.

§ 6. Eine nach dem Lehrplane der Gymnasien eingerichtete Anstalt, welcher zwei oder drei der obern Jahrgänge fehlen, führt den Namen Progymnasium. Progymnasien, welchen die drei obern Jahrgänge fehlen, schliefsen mit einer Abgangsprüfung der Schüler, welche über die Erreichung der Reife für die Obersekunda den erforderlichen Ausweis giebt. Eine nach dem Lehrplane der Gymnasien eingerichtete Anstalt, welcher mehr als die drei obern Jahrgänge fehlen, führt den Namen Lateinschule.

Mit den Realschulen können Fachklassen für technische oder industrielle Berufszweige verbunden werden, deren Einrichtung vom Oberschulrat nach Mafsgabe der örtlichen Bedürfnisse geordnet wird. Die unterste solcher Fachklassen kann eine Parallelabteilung zu dem obern Jahrgange der ersten Klasse der Realschule bilden.

§ 7. Die Unterrichtssprache in allen höhern Schulen ist die deutsche. Für das französische und gemischte Sprachgebiet, dessen Abgrenzung für diesen Zweck dem Oberschulrat überlassen bleibt, darf der letztere bis auf weiteres gestatten, dafs in solchen Vorschulklassen, deren Schüler teilweise französisch als Muttersprache reden, der Unterricht aufser im Französischen

auch in andern nach Mafsgabe der Verhältnisse zu bestimmenden Fächern in französischer Sprache erteilt werde.

§ 8. Der Direktor und die Lehrer der wissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände an allen höhern Lehranstalten müssen den Nachweis ihrer Befähigung für das Lehramt an höhern Schulen in dem ihrer Thätigkeit entsprechenden Umfange erbracht haben durch das Zeugnis einer wissenschaftlichen Prüfungs-Kommission eines deutschen Staats, welcher die von der wissenschaftlichen Prüfungs-Kommission zu Strafsburg ausgestellten Zeugnisse als giltig anerkennt, sowie durch ein Zeugnis über ihre praktische Verwendbarkeit.

Die Lehrer der technischen und elementaren Fächer, auch an den etwa mit der höhern Lehranstalt verbundenen Vorschulklassen und Fachklassen, müssen ein von einer deutschen staatlichen Prüfungsbehörde ausgestelltes Befähigungszeugnis für den Unterricht in den von ihnen gelehrten Fächern besitzen. Ausnahmen zuzulassen ist der Oberschulrat befugt.

§ 9. 1. Der Direktor leitet den Unterricht und die Erziehung an der ganzen Lehranstalt und ist dafür dem Oberschulrat unmittelbar verantwortlich. In der Erfüllung dieser Aufgabe wird der Direktor durch die Lehrer der Anstalt und für jede Klasse insbesondere durch deren Hauptlehrer (Ordinarius) unterstützt.

2. An den öffentlichen höhern Lehranstalten ist der Direktor der unmittelbare Vorgesetzte der Lehrer. Er hat sich ihres pflichtmäfsigen Beirats für Fragen der Organisation und für schwere Fälle der Schülerdisziplin in allgemeinen Konferenzen, für die Ausstellung von Zeugnissen sowie bei Versetzung von Schülern aus einer Klasse (beziehungsweise Klassenabteilung) in die andere in Klassenkonferenzen zu bedienen. Ist in einem solchen Falle der Direktor anderer Ansicht als die Mehrheit der Konferenz, so darf er seiner Ansicht nur mit Genehmigung des Oberschulrats Folge geben.

3. Der Direktor hat in Ausführung der vorgeschriebenen Lehraufgabe und Verteilung der Lehrstunden (vgl. § 17 Absatz 1) einen ausführlichen Lehrplan für die einzelnen Unterrichtsfächer und für die einzelnen Klassen, unter Mitwirkung der Lehrer der Anstalt in Fachkonferenzen, auszuarbeiten.

Rechtzeitig vor dem Beginn jedes Schuljahres hat der Direktor dem Oberschulrat den Plan einer Verteilung des Unterrichts unter die Lehrer einzureichen.

Aufgrund des genehmigten Planes der Unterrichtsverteilung hat der Direktor einen Stundenplan für jede Klasse (beziehungsweise Klassenabteilung) aufzustellen.

Der Direktor hat insbesondere auch zu verhüten, dafs die häusliche Arbeitszeit der Schüler über das zulässige Mafs hinaus in Anspruch genommen wird (vgl. § 13).

4. Bei Verwendung der Lehrkräfte ist Sorge zu tragen, dafs in den untern und mittlern Klassen der Gymnasien und in allen Klassen der Realschulen der Hauptlehrer (Ordinarius) einen möglichst grofsen Teil des Unterrichts in seiner Hand vereinigt und der übrige Unterricht unter eine möglichst kleine Zahl von Lehrern verteilt wird. In den obern Klassen der Gymnasien darf der Unterricht zwar unter eine gröfsere Zahl von Lehrern verteilt

werden, doch ist auch hier die Zersplitterung des Unterrichts thunlich zu vermeiden. Es ist ferner Sorge zu tragen, daſs die Ordinarien wenigstens der untern und mittlern Klassen der Gymnasien und die der Realschulklassen mit ihrer Klasse derartig aufsteigen, daſs unter regelmäſsigen Verhältnissen der Schüler drei Jahre hindurch von demselben Lehrer als Hauptlehrer unterrichtet wird.

Der Ordinarius kann mit Genehmigung des Direktors die Lehrer seiner Klasse zu Klassenkonferenzen vereinigen behufs Beratung solcher die Klasse betreffenden Angelegenheiten, welche nicht dem Direktor vorbehalten sind.

§ 10. Die im § 8 und im § 9, 1 und 3 enthaltenen Bestimmungen bezüglich der Direktoren gelten auch für die Vorsteher der Schulen öffentlicher Behörden, Korporationen oder Stiftungen (vgl. §§ 5 und 6 der Verordnung des Reichskanzlers vom 10. Juli 1873 zur Ausführung des Gesetzes, betreffend das Unterrichtswesen, vom 12. Februar 1873) sowie für die Unternehmer von höhern Privatschulen (vgl. § 4 der genannten Verordnung).

§ 11. Die Schülerzahl darf in den Vorschulklassen die Zahl 50, in den drei untersten Klassen der höhern Schulen die Zahl 40, in allen übrigen Klassen die Zahl 30 nicht überschreiten. Erforderlichenfalls sind in den Klassen von einjährigem Kursus Parallelabteilungen mit getrenntem Unterricht, die Klassen mit zwei Jahreskursen in solche mit je einem Jahreskursus zu zerlegen.

§ 12. In keiner Klasse darf die Zahl der obligatorischen wissenschaftlichen Lehrstunden an einem Tage mehr als sechs betragen. In allen Klassen ist der Unterricht auf die Tageszeiten derartig zu verteilen, daſs in der Regel kein Schüler an mehr als vier Lehrstunden hintereinander teilnimmt; nur ausnahmsweise und unter besondern örtlichen Verhältnissen darf diese Zahl auf fünf erhöht werden. Derjenige Unterricht, welcher starke Anforderungen an Nachdenken und Gedächtnis stellt, ist so weit als möglich auf die ersten Stunden des Vormittags zu legen.

Die Zahl der obligatorischen Lehrstunden darf in der Woche höchstens betragen: in der dritten und zweiten Vorschulklasse 21½, in der ersten Vorschulklasse 23½, in den beiden untern Klassen der höhern Schulen 27 bis 28, in der Quarta und Tertia der Gymnasien sowie in der vierten, dritten und zweiten Klasse der Realschulen 30, in den übrigen Klassen 32 bis 34.

Für Schüler der Fachklassen (vgl. § 6 Absatz 3) werden die im physikalischen und chemischen Laboratorium oder in technischen Werkstätten oder auf freiem Felde zugebrachten Arbeitsstunden unter obige Zahlen insoweit nicht eingerechnet, als sie zur Verringerung der häuslichen Arbeitszeit dienen. Kein Schüler der höhern Lehranstalten darf ohne die besondere Erlaubnis des Direktors an mehr als zwei fakultativen Lehrstunden in der Woche teilnehmen. Die Befolgung dieser Vorschrift zu überwachen liegt den Ordinarien ob. Über die Ferien und über die Erholungspausen zwischen den Lehrstunden trifft der Oberschulrat Bestimmung.

§ 13. Die Aufgaben für die häusliche Arbeit müssen so bemessen werden, daſs ein Schüler von durchschnittlicher Begabung zu ihrer Lösung höchstens die nachstehende Zahl von Stunden in der Schulwoche gebraucht:

Während der Lebensjahre	Entsprechend der Klasse	Häusliche Arbeitsstunden
8	3. 2. Vorschulklasse	6/2
9	1. Vorschulklasse	5–6
10. 11.	Sexta, Quinta — Realschulklasse 6. 5.	8
12. 13. 14.	Quarta, Tertia — Realschulklasse 4. 3. 2.	12
15. 16. 17. 18.	Sekunda, Prima — Realschulklasse 1.	12—18.

Die Befolgung dieser Vorschriften ist seitens der Ordinarien streng zu überwachen. Vom Vormittag zum Nachmittag desselben Tages dürfen keine Arbeiten aufgegeben werden. Der Sonntag ist von Schularbeiten ganz frei zu halten. Für die Dauer der Pfingst- und Weihnachtsferien dürfen keine Arbeiten aufgegeben werden. Für die Dauer der Oster- und Sommerferien sind Aufgaben in mäſsigem Umfange zulässig; den Schülern der obern Klassenstufe soll während dieser Ferien Zeit bleiben zu freiwilligen Arbeiten.

§ 14. 1. Obligatorische Unterrichtsfächer der Gymnasien sind: Religion, Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Geschichte und Geographie, Rechnen und Mathematik, Naturbeschreibung und Naturlehre, Turnen; auſserdem auf der untern Klassenstufe: Schreiben, Zeichnen, Singen.

2. Obligatorische Unterrichtsfächer der Realschulen sind: Religion, Französisch, Englisch, Geschichte und Geographie, Rechnen und Mathematik, Naturbeschreibung und Naturlehre, Zeichnen, Turnen; auſserdem in den untern Klassen: Schreiben, Singen.

Die Unterrichtsfächer der Fachklassen und der Vorschulklassen sowie die fakultativen Unterrichtsgegenstände der Gymnasien und Realschulen bestimmt der Oberschulrat.

§ 15. An den öffentlichen höhern Schulen können die Direktoren aufgrund eines ärztlichen Zeugnisses einzelne Schüler von dem obligatorischen Gesangunterricht und vom Turnunterricht ganz oder teilweise dispensieren. Von andern obligatorischen Unterrichtsgegenständen kann der Oberschulrat unter besondern Verhältnissen, nach Anhörung des Direktors, einzelne Schüler zeitweise dispensieren. Vom Religionsunterricht kann dieser Dispens durch den Oberschulrat nur dann erteilt werden, wenn der Nachweis geführt wird, daſs für ausreichenden Ersatz gesorgt ist; der Dispens ist nicht zu verweigern für Schüler, welche Kommunion- oder Konfirmandenunterricht genieſsen.

§ 16. Die höhern Schulen haben neben der geistigen und sittlichen Entwickelung der Schüler auch deren Ausbildung zu körperlicher Kraft und Gewandtheit zu fördern. Hierzu dienen in erster Reihe die obligatorischen Turnstunden, auſserdem gemeinsame Ausflüge und (sofern die Schüler nicht durch ihre häuslichen Verhältnisse zu genügender körperlicher Thätigkeit veranlaſst sind) gemeinsame Spiele im Freien. Endlich ist auch vonseiten der Schule zu andern körperlichen Übungen (wie Schwimmen, Schlittschuhlaufen u. s. w.) Anregung zu geben, sodaſs körperlichen Übungen durchschnittlich acht Stunden in der Woche zufallen.

§ 17. Mit Rücksicht auf die in den §§ 12 und 13 angegebenen Zahlen der Lehrstunden und häuslichen Arbeitsstunden sowie auf die im § 14 vorgeschriebenen Unterrichtsfächer bestimmt der Oberschulrat die Lehraufgabe

in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und die Verteilung der Lehrstunden auf die einzelnen Fächer. Es ist Bedacht darauf zu nehmen, dafs die Klassenstufen der höhern Schulen in Elsafs-Lothringen inbezug auf die Erteilung des Zeugnisses über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst den entsprechenden Klassenstufen der höhern Schulen in den andern deutschen Staaten gleichberechtigt bleiben. Das Hauptgewicht in der Lehraufgabe der Gymnasien ist auf die beiden klassischen Sprachen, die Geschichte und die Mathematik als auf diejenigen Unterrichtsgegenstände zu legen, welche vor allen geeignet sind das Verständnis der Grundlagen unserer Kultur und eine solche Schulung des Geistes zu vermitteln, wie sie zur spätern Durchdringung der mannigfaltigen Gebiete der Wissenschaft befähigt. Das Hauptgewicht in der Lehraufgabe der Realschulen ist auf die Mathematik und auf die neuern Sprachen als auf diejenigen Unterrichtsgegenstände zu legen, durch welche vor allen die Fähigkeit entwickelt wird dem Fortschreiten in der Beherrschung der Naturkräfte und dem Verkehrsleben der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart mit Verständnis zu folgen. In den beiden Arten von Schulen soll der Schüler aus dem deutschen Unterricht die Herrschaft über das Wort zu freiem mündlichem Vortrag als Rüstzeug für das öffentliche Leben mitnehmen. Der Unterricht in allen Fächern soll den Schüler zum Weiterlernen anregen und ihm Freudigkeit zu eigener Fortbildung geben. Das Vielerlei des Lernens darf nicht das Entscheidende sein. Das, was gelehrt wird, gründlich lernen lassen, das Denk- und Urteilsvermögen des Schülers entwickeln und ihn gewöhnen den Gedanken auf den vorliegenden Gegenstand zu konzentrieren mufs das Hauptziel der Lehrthätigkeit sein.

§ 18. Der Oberschulrat bestimmt, in welchen Fristen und in welcher Stufenfolge jedes der zur Zeit selbständig oder als Abteilung eines Gymnasiums bestehenden Realgymnasien und Realprogymnasien seine Umwandlung in eine der im § 1 aufgeführten Arten von Lehranstalten zu vollziehen hat.

Karlsbad, den 20. Juni 1883.

Der Kaiserliche Statthalter in Elsafs-Lothringen.

Freiherr v. Manteuffel,
Generalfeldmarschall.

V. Schul- und Vereinsnachrichten.

Realschulen in Bayern. 1882/83. Wie im Vorjahre so hat Bayern auch in diezem Jahre 46 Realschulen. von denen 8 als Kreisrealschulen bezeichnet und der besonderen Unterstützung der Kreisregierungen und der Landräte empfohlen sind. Die Gesamtfrequenz hat abermals etwas abgenommen. Denn man zählt dermalen nur 6946 Schüler, während das Vorjahr 7065, das Jahr 1878 aber 9057 Schüler aufgewiesen hatte. Die stärkste Bevölkerung hat die Kreisrealschule München mit 694 Schülern, die geringste Rotenburg a. d. T. mit 42. Mehrere Schulen konnten sich auf dem Stande von 6 Klassen nicht behaupten und gaben die beiden obersten auf; andere, welche neu entstanden, beschränkten sich von Anfang auf 4 Klassen. So bestehen nun 34 Realschulen mit 6, 12 mit 4 Klassen. Da den letzteren die Berechtigung zur Ausfertigung von Maturitätszeugnissen nicht zusteht, so ist für sie eine Vermehrung der Schülerzahl kaum zu erhoffen. —

Bekanntlich ist in Bayern das Schulgeld sehr mäfsig gestellt, denn es beträgt in den Realschulen nur 20 bis 30 Mark; dazu sind viele Schüler ganz frei. Daher ist für Personal- und Realexigenz ein beträchtlicher Zuschufs nötig, für welchen die Kreiskasse unter Vermittlung der Landräte einsteht. Im Jahre 1883 bewilligten die Landräte der acht Kreise 1,136,724 Mark, das ist für eine Anstalt im Durchschnitt 24,712. Aber auf einige Schulen fielen weit höhere Beiträge, so auf München 92,189, auf Würzburg 71,318, auf Nürnberg 53,649 Mark. Dazu kommen noch zeitweise ansehnliche Unterstützungen zum Neubau oder zur Erweiterung von Schulhäusern. So wird eben jetzt für die Kreisrealschule in Nürnberg ein stattlicher Neubau vorbereitet.

Die meisten bayerischen Realschulen schicken sich an im Herbste 1883 ein Jubelfest zu begehen Im Jahre 1833 waren nämlich die Gewerbeschulen gegründet worden, aus denen im Jahre 1877 die Realschulen hervorgegangen sind. Beide können somit als je Eine Anstalt betrachtet werden, obwohl der Lehrplan sehr wesentliche Änderungen erfahren hat. Es wäre für die Rektoren eine schöne Aufgabe nachzuweisen, welcher Gedanke der ursprünglichen Einrichtung zugrunde lag und welche Erfahrungen zu der Umgestaltung führten, durch die Bayern sich anderen deutschen Staaten zu nähern veranlafst, sogar genötigt wurde. —

Die bayerischen Realgymnasien (in München, Nürnberg, Würzburg, Augsburg, Speyer) zählen in diesem Jahre 422 Schüler, von denen 155 auf Nürnberg, auf Speyer nur 42 treffen. Das Jahr 1882 hatte 480 Schüler nachgewiesen; somit ist abermals eine Minderung eingetreten und zwar um 58 Schüler.

— V. —

Für die Red. verantw.: Dr. L. Freytag, Berlin W. Lützow-Ufer 2.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

Central-Organ

für die

Interessen des Realschulwesens.

Begründet von Prof. Dr. Max Strack.

XI. Jahrgang. 1883. December.

Erscheint in Monatsheften zu 4—5 Bogen. — Preis des halben Jahrganges 8 Mark
Zu beziehen durch jede Buchhandlung und alle Postanstalten.
Beiträge werden an Dr. L. Freytag, Berlin W., Lützow-Ufer 2 erbeten.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltstr. 8.

I. Abhandlungen.

Die Zersplitterung des Unterrichts
an den höheren Lehranstalten.

Von Dr. A. Sonntag in Bockenheim.

Unzählig viele Zeitungsartikel sind geschrieben, unzählig viele Abhandlungen in Fachjournalen erschienen, sehr viele Erlasse der Schulbehörden sind erlassen, aber immer ist die Überbürdungsfrage noch nicht zum Austrage gebracht worden. Es soll im folgenden ein Punkt berührt werden, welcher mit der viel ventilierten Frage eng zusammenhängt, aber wohl noch nirgends in ausführlicher Weise beleuchtet wurde, obgleich er von der weittragendsten Bedeutung ist. Es soll einiges Material vorgelegt werden, welches zwar nicht erschöpfend ist, aber für den Zweck der Untersuchung genügen dürfte.

Es wird heutzutage an unsern Schulen viel mehr gelehrt als vor 50 Jahren; die effektiven Anforderungen haben sich bedeutend vermehrt, während Zeit und Kraft der Schüler nicht zugenommen haben. Die grofse Zahl der Unterrichtsfächer wirkt gewifs nicht günstig auf die allgemeinen Unterrichtsresultate, sie ist aber bei unsern heutigen Kulturverhältnissen durchaus notwendig. Die Schulen haben wohl die in der grofsen Zahl der Unterrichtsgegenstände liegende Gefahr erkannt, sind ihr aber in keiner genügenden Weise begegnet. Die Unterrichtsfächer wurden Spezialfächer und kamen in die Hand von Fachlehrern; jeder Fachlehrer beanspruchte von den Schülern möglichst gute Leistungen: daher auch

viele häusliche Arbeiten und die Überbürdung. Das Fachlehrersystem ist an allen höheren Unterrichtsanstalten zu einer verderblichen Blüte gestiegen, und es ist Zeit, daſs eine Umkehr eintritt.

Betrachte man irgend eine Klasse einer höheren Lehranstalt! Es ist Montag: 7 Uhr tritt in die Untersekunda der Lehrer A und hält eine Religionsstunde, womöglich ohne Pause folgt der Lehrer B und doziert eine Stunde lateinische Grammatik; nach der Pause behandelt C geometrische Sätze, und ohne Vermittelung kommt Herr D und läſst einen Abschnitt Englisch übersetzen und erklären. Die Schüler gehen nach Hause; manche von ihnen haben noch für den Nachmittag zu arbeiten, denn um 2 Uhr erscheint Herr E, um über Leben und Bau der Pflanzen zu unterrichten, bis er von dem Zeichenlehrer F mit Schattenkonstruktionen abgelöst wird. Die Schule ist zu Ende: der Schüler hat in sechs Stunden sechs verschiedene Fächer und sechs verschiedene Lehrer gehabt. Am Dienstag kommen die Lehrer D, E, G, H und am Mittwoch noch der Turnlehrer I an die Reihe. In der zweiten Hälfte der Woche geht es ähnlich wie in der ersten; die neun Lehrer beschäftigen die Untersekundaner in der Klasse und daheim, sie bieten ihnen viel Abwechselung, nicht allein durch ihren Unterricht, sondern auch durch ihre Persönlichkeit. Der Lehrer des Lateinischen ist ein klassischer Philolog und mit fünf Latein Ordinarius in der Klasse. Die beiden Lehrer für Englisch und Französisch sind an Alter und Bildung ganz verschieden, und dem entspricht die Grundverschiedenheit ihres Unterrichts; ebenso haben die drei Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften ganz verschiedene Lebensanschauungen und wissenschaftliche Ansichten. Wie soll da eine Einheit in den Unterricht kommen? Ist es ein Wunder, wenn die Untersekundaner bald hier bald da zerfahren und unaufmerksam sind? Und nun erst die häuslichen Aufgaben: jeder Lehrer gibt auf und zwar nicht wenig, jeder verlangt die schriftlichen Arbeiten nach seiner Art und nach seiner Methode. Wenn man dagegen einwendet, daſs Ordinarius und Direktor nach den bestehenden Vorschriften auf einen einheitlichen Unterricht sehen sollen, so ist zu bedenken, wie der Ordinarius mit fünf bis acht Unterrichtsstunden einen genügenden Einfluſs auf die Schüler seiner Klasse und auf seine Kollegen haben soll. Fachkonferenzen können sich nicht über alle Einzelheiten des Unterrichts und der Methode verbreiten; der Ordinarius kann nicht die groſse Verschiedenheit in Gröſse, Zahl und Zeit der häuslichen Arbeiten beseitigen, wenn er mit sechs bis acht Lehrern seiner Klasse verhandeln soll.

Das angeführte Beispiel ist nicht der Wirklichkeit entnommen; daſs aber dasselbe nicht übertrieben ist, weiſs jeder Lehrer aus der eigenen Anschauung, und die im folgenden zusammengestellten Zahlen beweisen es. Es wurde eine statistische Zusammenstellung nach den zwei Richtungen gemacht, wie viel Lehrer in den ver-

schiedenen Anstalten in einer und derselben Klasse beschäftigt sind, und wie viel Stunden auf den Ordinarius kommen. Die Zusammenstellung erstreckte sich auf zwei ihrer Geschichte nach ganz verschiedene Provinzen der Monarchie; Gymnasien und Realanstalten (Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen, höhere Bürgerschulen) wurden gesondert betrachtet. Zugrunde gelegt wurden die Berichte für das Schuljahr 1881 82, meist für das Winterhalbjahr; es waren also noch die alten Lehrpläne und nicht etwa die Übergangszeit. Aus den einzelnen Zahlen wurden dann die Durchschnittszahlen bestimmt.

An den Gymnasien und den Realanstalten zweier Provinzen waren die Durchschnittszahlen der in den einzelnen Klassen beschäftigten Lehrer folgende:

I. Provinz.

	Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IV	V	VI
G.	6,9	7,1	7,4	6,8	7	6,9	7,6	7,1	6,3
R.	8,2	8,4	8,2	8	7,6	7,5	8,2	7,4	6,4

II. Provinz.

	Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IV	V	VI
G.	6,8	6,8	7,3	7,3	7,3	7,2	7,2	6	4,8
R.	8	7,6	8,1	8,3	8,3	8,4	8,2	7,2	6

Diese Zahlen sind sehr grofs. Ein Unikum sei erwähnt: In einer Realanstalt wurde die eine Quarta von elf (die katholischen Schüler von zwölf) verschiedenen Lehrern unterrichtet, wobei der Ordinarius mit vier Stunden beteiligt war, und zwar in solchen Fächern, welche in der Klasse doch nur eine geringe Bedeutung haben. Wie mufs sich eine Quinta oder Quarta machen, in welcher 8—12 verschiedene Lehrer unterrichten? Offenbar ist eine solche Klasse noch schlimmer daran als die schon geschilderte Untersekunda. Und der Ordinarius? —

Betrachten wir nun das Bild von einer anderen Seite, die leider ebenso wenig erfreulich ist als die oben geschilderte. Die Durchschnittszahlen der Ordinariatsstunden an den früher betrachteten Anstalten sind:

I. Provinz.

	Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IV	V	VI
G.	7,7	8,1	9,9	10,4	10,8	10,9	11,8	12,4	12,8
R.	6,9	6,9	7,3	7,9	9	9,1	10,1	11	12,2

II. Provinz.

	Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IV	V	VI
G.	10,3	10,5	12,1	11,8	11,1	12,7	13,8	12,3	13,2
R.	6	7	8,8	8,2	9,3	8,8	8,6	10,6	13,9

Diese Zahlen zeigen für die Gymnasien ein etwas günstigeres Resultat, welches sich einfach daraus erklärt, dafs dort der Ordinarius gewöhnlich den mit vielen Stunden bedachten lateinischen Unterricht hat. Die Zahlen für die Gymnasien der zweiten Provinz sind wieder etwas günstiger als diejenigen der ersten Provinz wohl aus dem Grunde, weil die Gymnasien der zweiten Provinz durchschnittlich wenig Klassen und wenig Lehrer haben, während bei der ersten Provinz sehr viele grofse Anstalten in Betracht kommen. Die selbstverständliche Verbindung von Latein und Griechisch, Französisch und Englisch etc. wurde sehr oft vermifst, dagegen nicht selten eine Teilung des Latein etc. in derselben Klasse bemerkt. Schon vorher zeigte sich, dafs die Zahl der in den einzelnen Klassen beschäftigten Lehrer an den Gymnasien durchschnittlich um 1 kleiner ist als an den Realanstalten.

Es bedarf wohl weiter keines Beweises, dafs unter diesen Verhältnissen der Ordinarius eben kein Ordinarius ist; er ist nicht viel besser gestellt als sein Kollege X, welcher 2 Stunden Naturgeschichte unterrichtet, oder als der Kollege Y, welcher je 2 Stunden Singen und Schreiben gibt. Er ist herabgesunken und zusammengeschrumpft zum Verwaltungsbeamten seiner Klasse, wie bei dem grofsen Umfang vieler Schulen der Direktor der Verwaltungsbeamte der ganzen Anstalt geworden ist. Man wird vielleicht sagen, dafs bei dem heutigen Stande der Wissenschaften eben lauter Fachlehrer sein müssen: man müsse den Schülern das Beste von bester Hand bieten. Gewifs; das Beste ist gut genug für unsere Schüler. Die Rückkehr zum reinen Klassenlehrersystem ist nicht mehr möglich; aber ist es nicht angemessen, ja sogar notwendig, dafs jeder Ordinarius seine Fächer in seiner Klasse vertritt? Ist es nicht möglich, dafs derselbe Lehrer in seiner Klasse auch verwandte Disziplinen übernimmt, in denen er kein Examen absolviert hat? Diese für einen einheitlichen Unterricht selbstverständliche Forderung ist sehr häufig nicht verwirklicht, wie zahlreiche, mitunter recht auffällige Beispiele zeigen, welche sich ungesucht darbieten. Je gröfser die einzelnen Anstalten nach Zahl der Klassen und der Lehrer sind, desto gröfser ist auch die Zahl der Kombinationen zwischen den verschiedenen Fächern, Lehrern und Klassen.

Wenn auch für die unteren Klassen eingehende Studien des Lehrers wünschenswert sind, so sind dieselben doch nicht notwendig; es kommt mehr auf das pädagogische Geschick des Lehrers an. Ähnliches gilt auch für die mittleren Klassen; für die

oberen läſst sich das gleiche nicht sagen. Aber müssen deshalb engverwandte Fächer in verschiedene Hände kommen? Erstrecken sich nicht alle unsere Spezialstudien auf verwandte Disziplinen? Eine passende Verteilung der Unterrichtsfächer ist in der Weise durchzuführen, daſs für alle Anstalten Griechisch, Latein, Französisch, Englisch, Deutsch, Geschichte (und Geographie) und Religion in eine Hand bei den unteren Klassen, in zwei, höchstens drei Hände bei den mittleren und oberen Klassen kommen; ebenfalls in eine resp. zwei Hände kommen Mathematik, Naturwissenschaften und womöglich auch Geographie, eine Wissenschaft, welche passender mit Naturgeschichte als mit Weltgeschichte verbunden wird. Wenn nun in Sexta und Quinta ein Elementarlehrer Rechnen, Naturgeschichte und Geographie gibt, welcher zu gleicher Zeit Schreiben, Zeichnen und Turnen vertritt, so ist die Zahl der in Sexta und Quinta aller Anstalten beschäftigten Lehrer auf zwei reduziert, während der jetzige Durchschnitt 5—6 ist. Die Möglichkeit einer solchen Verteilung läſst sich wohl kaum bestreiten. Ähnliches läſst sich für die Quarta, Tertia und Untersekunda sagen; Fachunterricht ist für Obersekunda und Prima notwendig oder wenigstens wünschenswert, aber eine einfache Rechnung zeigt, daſs trotzdem nicht acht oder mehr Lehrer für diese Klassen nötig sind. Wenn man die Disziplinen aller höheren Lehranstalten einteilt in technische, mathematisch-naturwissenschaftliche und philologische, wenn man die Geographie den naturwissenschaftlichen, Geschichte und Religion den philologischen Disziplinen zurechnet, wenn man die zusammengehörenden Unterrichtsstunden in der vorher geschilderten Weise verteilt, so erhält man folgende Tabelle, in welcher G. die Gymnasien, Rg. die Realgymnasien, Or. die Oberrealschulen, B. die höheren Bürgerschulen, a die philologischen, b die mathematisch-naturwissenschaftlichen, c die technischen Fächer, d die Zahl der in den einzelnen Klassen beschäftigten Lehrer bezeichnen mögen:

		Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IV	V	VI
G.	a	23	23	23	23	24	24	20	18	16
	b	7	7	7	7	6	6	8	8	8
	c	2	2	2	2	2	2	6	8	8
	d	5—6	5—6	5—6	4—5	4—5	4—5	3—4	3—4	3—4
Rg.	a	19	19	19	19	21	21	19	18	15
	b	11	11	11	11	9	9	9	8	9
	c	4	4	4	4	4	4	6	8	8
	d	5—6	5—6	5—6	4—5	4—5	4—5	3—4	3—4	3—4

		Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IV	V	VI
Or.	a	16	16	16	16	18	18	16	15	16
	b	12	12	13	13	10	10	10	10	9
	c	6	6	5	5	4	4	8	8	8
	d	5—6	5—6	5—6	4—5	4—5	4—5	3—4	3—4	3—4
B.	a	16	—	16	—	18	—	16	15	16
	b	12	—	12	—	10	—	10	10	8
	c	4	—	4	—	4	—	8	9	9
	d	4—5		4—5		3—4		3—4	3—4	3—4

Bei diesen Zahlen ist angenommen, dafs der Gesangsunterricht nur bis Quarta obligatorisch ist. Die Zahl der Lehrer in den einzelnen Klassen ist in dem vorliegenden Vorschlage bedeutend reduziert, die Zahl der Ordinariatsstunden dagegen sehr vermehrt im Vergleich zu den vorher angeführten Durchschnittszahlen, wenn dem Ordinarius die unter a angeführten Stunden alle oder zum gröfsten Teile zugeteilt werden. Die beklagenswerte Zersplitterung ist beseitigt; namentlich werden auch die Kräfte der einzelnen Lehrer nicht auf so viele Klassen verteilt als bisher. In letzterer Beziehung wäre es vielleicht nicht uninteressant für dieselben Anstalten wie vorher darüber eine Zusammenstellung zu machen, in wie viel verschiedenen Klassen die einzelnen Lehrer zu unterrichten haben. Aus den schon aufgestellten Zahlen aber kann man mit Sicherheit schliefsen, dafs die Resultate keine günstigen sein werden, wenn auf die einzelnen Klassen so viele Lehrer und so wenig Stunden des Klassenlehrers kommen.

Die Konzentration des Unterrichts mufs sich nicht blofs auf ein Jahr, sondern auf mehrere, nicht nur auf eine Klasse, sondern auf eine Klassenstufe erstrecken.

Die Lehrer der Sexta müssen der Hauptsache nach ihre Schüler bis zur Tertia, womöglich einschliefslich, durchführen; ja dieselben Lehrer können unter Umständen sogar die Fachlehrer ihrer ehemaligen Sextaner in den obersten Klassen werden. Will man das nicht, so mögen in Tertia und Sekunda andere Lehrer die sicher und fest geleiteten ehemaligen Sextaner in Empfang nehmen und ins Abiturientenexamen führen. Wie wohlthuend müfste ein solches Verhältnis auf Lehrer und Schüler wirken! Die Lehrer würden einen nachhaltigen Einflufs auf die Schüler auszuüben fähig sein. Der jetzt sogenannte Klassenlehrer könnte wieder Klassenführer sein; es würde ihm leicht werden gegen die Überbürdung seiner Schutzbefohlenen zu wirken, denn nur ein Kollege neben ihm gibt in den untersten, nur wenige in den mittleren und obersten Klassen noch häusliche Aufgaben. Er

übernimmt den Eltern wie den Behörden gegenüber die Verantwortlichkeit für die Klasse, die jetzt dem Ordinarius vielfach nur mit Unrecht zugemutet wird. Dabei ist ersichtlich, daſs das Fachlehrersystem genügend berücksichtigt werden kann.

Es wird gut sein, gleich hier einem Einwande zu begegnen, daſs es nämlich bedenklich erscheint die angeregte Konzentration des Unterrichts durchzuführen, wenn ein Lehrer von der vorgesetzten Behörde für besonders befähigt gehalten wird, oder wenn einmal das Gegenteil eintritt. In diesem Falle muſs eine Ausgleichung eintreten durch Abwechselung am Schlusse einer Klasse oder einer Klassenstufe, aber nicht durch Zersplitterung des Unterrichtes einer oder mehrerer Klassen. Daſs der Unterricht für Lehrer und Schüler ermüdend werden könnte, ist wohl kaum zu befürchten, wenn auf den Ordinarius täglich durchschnittlich 2—3 Stunden kommen, die mit den übrigen Stunden passend abwechseln.

Inbezug auf die Vorklassen sei noch bemerkt, daſs in denselben wohl meistens die angestrebte Konzentration durchgeführt ist, doch gibt es immerhin noch zahlreiche Ausnahmen, wie die Programme zeigen, bei denen aber vielleicht besonders ungünstige Umstände mitwirkten.

Zum Schluſs mögen die Resultate der vorliegenden Untersuchungen in einige Sätze zusammengefaſst werden, welche eine geeignete Berücksichtigung finden könnten, wenn die Instruktionen für Ordinarien einer Revision unterworfen werden resp. für die Provinzen entworfen werden, welche noch keine besitzen. Einheitliche Bestimmungen, welche auch im einzelnen übereinstimmen, dürften sich wohl für die ganze Monarchie empfehlen. Die folgenden Punkte haben noch den Hauptzweck, die Stellung des Klassenlehrers in angemessener Weise zu sichern und zu stärken:

1.*) Dem Ordinarius werden zugewiesen an allen höheren Lehranstalten der Monarchie

in Sexta bis Tertia mindestens 15 Stunden,
in Sekunda und Prima mindestens 12 Stunden.

2.*) Die Zahl der unterrichtenden Lehrer darf höchstens sein
in Sexta bis Quarta: 4,

*) Cfr. Vorschriften für Elsaſs-Lothringen vom 20. Juni 1883. Die aufgestellten Forderungen gehen weiter als die Vorschriften für Elsaſs-Lothringen, welche dem Verf. in der Zeit seiner statistischen Zusammenstellungen zu Gesicht kamen. Eine Vorschrift inbezug auf Zahl der Lehrer und der Stunden erschien notwendig, da allgemeine Vorschriften, wie die für Elsaſs-Lothringen, vom pädagogischen Standpunkt selbstverständlich sind. Punkt 3 ist in der Praxis schon vielfach befolgt, Punkt 4 den Vorschriften für Elsaſs-Lothringen entnommen. Bestimmte Vorschriften inbezug auf die Durchführung einer Klassenstufe erschienen schwierig.

in Tertia bis Untersekunda: 5,
in Obersekunda und Prima: 6.

3. Die regelmäſsigen schriftlichen Arbeiten und die Tage ihrer Ablieferung sind vom Ordinarius im Einverständnis mit den übrigen in seiner Klasse beschäftigten Lehrern und unter Genehmigung des Direktors zu Anfang jedes Semesters zu bestimmen.

4. Der Ordinarius ist berechtigt den Unterricht seiner Klasse zu jeder Zeit zu besuchen und die schriftlichen Arbeiten der Schüler nachzusehen.

5. Der Ordinarius kann im Laufe jedes Vierteljahres eine Konferenz mit den Lehrern seiner Klasse abhalten.

6. In Angelegenheiten seiner Klasse hat der Ordinarius zwei Stimmen.

7. Der Unterricht eines Faches darf in derselben Klasse nicht in verschiedene Hände gelegt werden. Verwandte Disziplinen sind möglichst zu vereinigen.

8. Abweichungen von diesen Vorschriften bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung des Königl. Provinzialschulkollegiums.

Statistische Übersicht über die Stundenzahl der Ordinarien und die Zahl der in den Klassen beschäftigten Lehrer der höheren Lehranstalten zweier Provinzen.

I Provinz.

A. Gymnasialanstalten.

	Ia		Ib		IIa		IIb		IIIa		IIIb		IV		V		VI	
A	5	**8**	9	**8**	11	**8**	10	**5,5**	11,5	**8**	9	**8**	12	**8**	11	**10**	11,5	**9,5**
B	3	**8**	6	**9**	10	**8**	6,5	**8**	10	**7,5**	9	**8**	11	**7,5**	10	**9**	12,5	**8,5**
C	8	**8**	9	**8**	10	**8**	10	**7,5**	10	**8,5**	7,5	**8**	10	**9**	10	**7**	10	**5**
D	8	**7**	6	**7**	6	**8**	9,5	**6,5**	10	**8**	8	**9,5**	12	**9**	15	**8**	12	**8**
E	6	**8**	6	**8**	11	**7**	8	**9**	12	**6**	9,5	**6,5**	12	**6,5**	11	**8,5**	12,5	**7,5**
F	6	**8**	6	**8**	11	**7,5**	14	**6**	12,5	**8,5**	14	**7,5**	13	**7,5**	10	**8**	14,5	**7**
G	2	**9**	6	**9**	10	**6**	10	**7**	10	**7**	11	**6,5**	12,5	**8,5**	12	**8,5**	12	**8**
H	8	**7**	8	**7**	8	**7,5**	10	**6,5**	10,5	**7,5**	12	**6**	9	**7,5**	14	**8**	15	**7,5**
I	5	**8**	6	**9**	8	**8**	9	**7**	12	**6**	10	**6**	12	**8,5**	15	**7,5**	12	**8**
K	8	**7**	8	**7**	10	**7**	10	**6,5**	11	**6**	12	**6**	10	**9**	12	**9**	12	**8,5**
L	5	**6**	8	**6**	5	**7**	7	**7**	9	**6,5**	9	**7,5**	9	**8**	13	**7,5**	12	**8,5**
M	8	**7**	8	**7**	4	**7**	10	**9**	14,5	**6,5**	9,5	**8**	8	**9**	10,5	**9,5**	9	**9,5**
N	8	**7**	8	**7**	12	**6**	10	**7**	7,5	**7,5**	11	**7,5**	12	**9**	11,5	**9,5**	11,5	**8,5**
O	8	**8**	8	**8**	14	**6**	12	**7**	10	**8**	10	**6,5**	12	**7**	12	**8,5**	12	**8**
P	5	**6**	5	**6**	8	**8**	10	**7**	10	**6**	10	**6**	10	**8**	12	**4**	—	—
Q	8	**8**	8	**8**	11	**9**	15	**7**	10	**7**	12	**6**	15	**5**	14	**5**	12	**4**
R	8	**5**	8	**5**	5	**7**	8	**5**	8	**9**	12	**8**	10	**9**	13	**7**	15,5	**4,5**
S	11	**7**	11	**7**	7	**8**	10	**6**	8	**8**	11	**7**	10	**9**	11	**8**	12,5	**8**
T	8	**6**	8	**6**	11	**7**	11	**7**	14	**8**	10	**8**	11	**8**	15	**6**	17	**3**
U	8	**7**	8	**7**	10	**7**	10	**7**	16	**6**	8	**6**	13	**7**	13	**6**	16	**4**
V	8	**6**	10	**6**	10	**7**	16	**5**	12	**6,5**	17,5	**6,5**	11,5	**6,5**	14	**6**	13,5	**6**
W	11	**6**	11	**6**	10	**7**	10	**7**	13	**6**	12	**5**	15	**7**	10	**6**	13	**4**
X	11	**6**	11	**6**	10	**6**	10	**6**	8	**7**	9	**7**	15	**7**	13	**6**	16	**5**
Y	8	**7**	8	**7**	11	**8**	11	**8**	8	**6**	8	**6**	12	**7**	10	**8**	12	**5**
Z	9	**8**	9	**8**	8	**8**	10	**7**	10	**7**	10	**8**	8	**9**	12	**7**	12	**6**
Aa	8	**6**	8	**6**	12	**6**	16	**6**	16	**6**	18	**6**	13	**6**	14	**4**	9	**3**
Bb	8	**8**	6	**10**	10	**8**	8	**9**	8	**9**	8	**10**	12	**8**	13	**9**	13	**7**
Cc	8	**7**	8	**7**	10	**7**	8	**8**	10	**6**	10	**7**	10	**9**	10	**5**	10	**6**
Dd	8	**7**	8	**7**	10	**7**	14	**6**	8	**7**	11	**8**	15	**7,5**	11,5	**6,5**	13	**6,5**
Ee	10	**5**	12	**7**	10	**6**	10	**7**	14	**6,5**	13	**6,5**	11	**6**	13,5	**7**	15,5	**5**
Ff	8	**8**	8	**8**	14	**7**	12	**7**	10	**8**	10	**8**	12	**8**	12	**9**	14	**6**
Gg	—	—	—	—	18	**6**	18	**6**	11	**6**	9	**6**	16	**6**	14	**4**	12	**3**
Hh	7	**6**	7	**6**	10	**8**	10	**8**	10	**5**	19	**5**	16	**7**	13	**6**	14	**4**
Ii	11	**4**	11	**4**	10	**4**	10	**4**	14	**4**	12	**5**	14	**6**	16	**6**	14,5	**6,5**
Kk	10	**6**	10	**6**	12	**6**	5	**8**	10	**8**	10	**8**	8	**7**	12	**6**	11	**6**
Ll	8	**8**	6	**8**	8	**8**	8	**6**	10	**6**	10	**4**	12	**7**	—	—	—	—
Durchschnitt	7,7	**6,9**	8,1	**7,1**	9,9	**7,4**	10,4	**6,8**	10,8	**7**	10,9	**6,9**	11,8	**7,6**	12,4	**7,1**	12,8	**6,3**

B. Realanstalten.

	Ia		Ib		IIa		IIb		IIIa		IIIb		IV		V		VI	
A	6	**7**	7	**7**	5	**9**	8,5	**7,5**	8,5	**7,5**	12	**7,5**	9,5	**9,5**	10,5	**8,5**	13,5	**8**
B	7	**10**	4	**11**	7	**9**	8	**8**	8	**9**	7,5	**9,5**	12	**9,5**	10,5	**9**	10	**6,5**
C	5	**9**	5	**10**	7	**9**	7	**9**	9	**7,5**	8,5	**8**	8,5	**10**	11,5	**7,5**	13,5	**8**
D	7	**9**	5	**10**	7	**11**	7	**9,5**	11,5	**8,5**	10	**8,5**	10,5	**7,5**	9	**8**	8,5	**6,5**
E	7	**9**	7	**9**	4	**8**	7	**9,5**	9,5	**8**	9	**8,5**	7,5	**10**	12	**9**	13,5	**7,5**
F	7	**10**	7	**10**	8	**9**	8,5	**8,5**	8,5	**8,5**	8	**7,5**	9	**9,5**	8,5	**9**	11,5	**9**
G	5	**9**	5	**9**	7	**9**	7	**7,5**	6,5	**8,5**	10,5	**7**	9,5	**9,5**	9,5	**8,5**	13	**8,5**
H	—	—	—	—	—	—	7	**10**	11	**7**	9	**8**	10,5	**9**	12,5	**8,5**	13	**7**
I	3	**8**	6	**8**	7	**8**	10	**6,5**	8	**7,5**	7	**7**	13	**7,5**	12	**6,5**	12	**6**
K	10	**7**	10	**7**	7	**8**	7,5	**7,5**	10	**5,5**	9	**5,5**	10	**8,5**	11	**9**	12	**8**
L	8	**8**	8	**8**	7	**9**	11	**9**	14	**9**	8	**10**	15,5	**8,5**	19,5	**7**	12	**6,5**
M	7	**8**	7	**8**	7	**9**	9	**10**	7,5	**9**	9	**8**	9	**9**	7,5	**7**	11	**5**
N	7	**7**	7	**7**	7	**9**	8	**8**	9	**7**	11	**8**	13	**8**	11	**7**	9	**7**
O	8	**6**	8	**6**	7	**8**	2	**9**	6	**7**	8	**7**	9	**9**	12	**8**	17	**6**
P	10	**8**	10	**8**	10	**8**	10	**8**	13	**8**	12	**8**	11	**9**	12	**6**	13	**7**
Q	—	—	—	—	9	**7**	9	**7**	11	**7**	11	**7**	13	**6**	13	**6**	8	**4**
R	—	—	—	—	—	—	—	—	10	**5**	10	**5**	8	**8**	15	**7**	8	**8**
S	—	—	—	—	10	**8**	10	**8**	10	**8**	11	**7**	7	**8**	6	**7**	17	**4**
T	—	—	—	—	9	**7**	9	**7**	9	**6**	9	**6**	11	**6**	10	**7**	14	**5**
U	—	—	—	—	10	**6**	10	**6**	6	**7**	6	**7**	7	**5**	10	**6**	12	**5**
V	—	—	—	—	6	**8**	6	**8**	8	**9**	8	**9**	11	**6**	9	**7**	14	**5**
W	—	—	—	—	7	**6**	7	**6**	7	**6**	7	**6**	8	**7**	4	**6**	11	**5**
X	—	—	—	—	5	**7**	5	**7**	8	**7**	8	**7**	10	**8**	17	**5**	15	**5**
Durchschnitt	6,9	**8,2**	6,9	**8,4**	7,3	**8,2**	7,9	**8**	9	**7,5**	9,1	**7,5**	10,1	**8,2**	11	**7,4**	12,2	**6,4**

II. Provinz.

A. Gymnasialanstalten.

	Ia		Ib		IIa		IIb		IIIa		IIIb		IV		V		VI	
A	7	**8,5**	8	**8**	11	**8**	12,5	**5,5**	12	**6**	15	**6**	12	**7,5**	15	**5,5**	13,5	**5**
B	11	**6**	11	**6**	14	**5**	14	**5**	10	**8**	10	**8**	9	**8**	9	**5**	12	**4**
C	10	**6**	10	**6**	10	**8**	10	**7**	8	**8**	8	**8**	10	**6**	12	**5**	14	**3**
D	6	**7**	12	**8**	10	**8**	10	**8,5**	10,5	**9**	13	**7,5**	18,5	**8**	12,5	**6,5**	13,5	**5**
E	12	**7**	12	**7**	14	**6**	14	**7**	8	**7**	18	**7**	16	**9**	14	**7**	13	**7**
F	12	**8**	12	**8**	12	**6**	8	**8**	10	**8**	13	**8**	13	**6**	10	**5**	10	**4**
G	8	**7**	8	**7**	12	**9**	17	**7**	14	**7**	12	**8**	18	**8**	14	**8**	14	**6**
H	13	**7**	12	**7**	10	**7**	10	**9**	13	**8**	14	**7**	12	**6**	12	**6**	14	**5**
I	12	**5**	12	**5**	8	**8**	10	**9**	8	**7**	14	**8**	15	**6**	14	**6**	13	**4**
K	12	**6**	6	**6**	18	**6**	13	**6**	21	**5**	12	**8**	18	**6**	13	**5**	12	**5**
L	11	**5**	11	**5**	10	**8**	8	**8**	8	**7**	12	**6**	12	**6**	10	**6**	17	**5**
M	12	**8**	12	**8**	9	**8**	11	**7**	9	**7**	10	**7**	10	**8**	12	**5**	12	**4**
N	8	**8**	11	**8**	14	**8**	16	**8**	13	**8**	14	**5,5**	15,5	**9**	12,5	**7,5**	14	**5,5**
Durchschnitt	10,3	**6,8**	10,5	**6,8**	12,1	**7,3**	11,8	**7,3**	11,1	**7,3**	12,7	**7,2**	13,8	**7,2**	12,3	**6**	13,2	**4,8**

B. Realanstalten.

	Ia		Ib		IIa		IIb		IIIa		IIIb		IV		V		VI	
A	—	—	—	—	—	—	11	**6**	16	**7**	8	**7**	9	**6**	12	**7,5**	10	**6**
B	6	**9**	7	**7**	7	**8**	10,5	**8**	10	**6**	10	**7,5**	9	**7,5**	12	**7**	11	**6**
C	—	—	—	—	8	**10**	8	**10,5**	9,5	**7,5**	11	**9**	9	**9**	13	**7**	14	**6**
D	—	—	—	—	—	—	5	**7**	7	**7**	11	**8**	9	**7**	10	**6**	13,5	**4,5**
E	8	**7**	8	**7**	9	**8**	8	**11,5**	11	**8**	10	**8,5**	10,5	**6,5**	17,5	**6**	17,5	**5**
F	4	**7**	4	**7**	11	**7**	8	**8**	12	**7,5**	7,5	**8**	7	**7**	10,5	**5,5**	12,5	**5,5**
G	—	—	11	**8**	9,5	**8,5**	8,5	**8,5**	10	**8,5**	9	**9**	9,5	**8,5**	13	**7,5**	18	**6**
H	—	—	—	—	7	**8**	7	**9**	7	**9**	5	**9**	9	**10**	6	**9**	15	**7**
I	—	—	—	—	—	—	6	**10**	9	**10**	11,5	**11**	8	**10**	13	**7**	15	**5,5**
K	—	—	—	—	—	—	4	**10**	5	**11**	8	**9**	7	**10,5**	15	**7**	14	**6,5**
L	—	—	—	—	—	—	7	**9**	6	**10**	8	**10**	8	**9**	12	**10**	18	**5**
M	6	**9**	5	**9**	7	**10**	8	**10**	9,5	**8,5**	8	**9**	9	**8**	9	**8**	12	**7**
N	—	—	—	—	—	—	12	**7,5**	8	**11**	8,5	**8**	9,5	**10**	8	**9**	12	**8,5**
O	—	—	—	—	9	**7**	9	**7**	11	**6**	11	**6**	9	**8**	13	**7**	14	**5**
P	—	—	—	—	—	—	9	**5**	9	**7**	8	**7**	6	**7**	9	**4**	18	**4**
Q	—	—	—	—	—	—	—	—	10	**9**	5	**8**	10	**9**	7	**9**	12	**8**
R	—	—	—	—	10	**7**	10	**7**	8	**10**	8	**10**	13	**7**	7	**7**	14	**6**
S	—	—	—	—	10	**7**	10	**7**	10	**6**	10	**6**	6	**7**	10	**5**	12	**6**
T	—	—	—	—	—	—	6	**9**	9	**9**	9	**9**	6	**9**	5	**9**	12	**6**
Durchschnitt	6	**8**	7	**7,6**	8,8	**8,1**	8,2	**8,3**	9,3	**8,3**	8,8	**8,4**	8,6	**8,2**	10,6	**7,2**	13,9	**6**

II. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern.

a) Religion.

Zeller, H: *Biblisches Wörterbuch für das christliche Volk.* 3. Aufl. Karlsruhe und Leipzig 1883. H. Reuther. 1. Lieferung. 128 S. gr. 8⁰.

Ein populär gehaltenes biblisches Wörterbuch für den nicht theologisch gebildeten Bibelleser ist gewifs ein verdienstliches Unternehmen; und dafs das hier angezeigte einem Bedürfnis entgegen gekommen ist, beweist das Erscheinen seiner 3. Auflage. In derselben ist die Brauchbarkeit des Werkes noch durch Hinzufügung von erläuternden Karten und Plänen erhöht; andrerseits wollte der Herausgeber durch Beseitigung alles Entbehrlichen den Gebrauch des Werkes noch handlicher machen. In dieser Hinsicht könnte ohne Schaden für den Bibelleser noch etwas mehr geschehen, da manche Artikel immer noch weitschweifiger sind, als in einem solchen Nachschlagewerk zu wünschen ist. Der theologische Standpunkt der Bibelerklärung in diesem Werke ist der gläubige. Die Anordnung des Stoffes ist eine zweckentsprechende; nur eins ist dem Ref. in diesem Falle aufgefallen, dafs nämlich unter dem Artikel „Allein" die Rechtfertigungslehre und Luthers Bemerkung über seine Bibelsprache vorkommt. Das wird niemand unter dem Worte „allein" suchen! Wünschenswert wäre noch die Accentbezeichnung vieler fremden Wörter, besonders alttestamentlicher Namen.

Frankfurt a. O. Noack.

b) Philosophie und Pädagogik.

Büttner, E: *Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch.* Berlin 1882. Weidmann. 198 S.

Büttner, E: *Orthographisches Übungsheft für Schüler.* Ebendas. 54 S.

Wiederum ein paar Schriften, die einem wirklich vorhandenen Bedürfnis genügen sollen, eine für den Lehrer, eine andere für die Hand des Schülers. Die im Auftrage des Königlichen Kultusministeriums herausgegebene Schrift „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preufsischen Schulen" macht dergleichen Leitfäden allerdings notwendig, da der Verfasser dieser „Regeln etc." die Befolgung methodisch-didaktischer Grundsätze völlig aufser acht gelassen hat, wodurch seine Arbeit dem Elementarschüler ein ziemlich nutzloses Handbuch geworden ist. Zum Aufschlagen eines Wortes wird er es allenfalls gebrauchen können; von einem Verständnis und einer Befolgung der durch und durch abstrakten Regeln kann keine Rede sein.

Von dem richtigen Grundsatze ausgehend, dafs ohne Beobachtung einer methodischen Stufenfolge die Erzielung glücklicher Resultate rein unmöglich

ist, beginnt der Verfasser der oben genannten beiden Schriften mit solchen Wörtern, deren Schreibung mit der Aussprache übereinstimmt. Durch Zusammenstellung ähnlicher Schriftbilder gewöhnt sich das Auge an bestimmte Erscheinungen, wodurch dem Lernenden die Arbeit erleichtert wird. Übrigens begnügt sich der Verfasser nicht mit bloſsen Wörtern, sondern wo es irgend thunlich ist, fügt er sogleich kleine Sätze hinzu, die alle einen verständigen Inhalt haben. Unter den zu Diktaten geeigneten Abschnitten befinden sich manche (wie z. B. die zur Unterscheidung langer und kurzer Vokale bestimmten), die auf eine mühsame Arbeit schlieſsen lassen, aber auch dem vorliegenden Zwecke sehr entsprechend eingerichtet sind. Weniger können wir uns mit den Regeln einverstanden erklären, deren Fassung nicht immer leicht behaltbar erscheint. So ist z. B. S. 72 § 18, wo es heiſst: „In Silben, die schon sonstwie als lang kenntlich sind, ist kein Dehnungs-h hinter „t“ zu setzen“ — das „sonstwie“ doch für Schüler wenig verständlich. Auch die S. 9 aufgestellte Regel: „Nach dem Kolon wird groſs geschrieben“, bedarf denn doch wohl einer mehrfachen Einschränkung. Da die Regeln den Beispielen immer vorangestellt sind, so wird der Lehrer nicht vergessen dürfen, daſs er sie aus einzelnen der Anschauung vorgeführten Fällen zu entwickeln hat; jedenfalls aber hätte das für die Schüler bestimmte Übungsheft diesem Prinzip gemäſs eingerichtet werden müssen. Ein paar an den charakteristischen Stellen durch fett gedruckte Lettern ausgezeichnete Beispiele vorangestellt und eine leichtfaſsliche Regel hinterher, das hätte dem Schüler eingeleuchtet, während ihm die abstrakte Regel ungeachtet ihres gröſseren Drucks kein erfolgreicher Wink sein wird.

Die Absicht des Verfassers in seinen Übungsbeispielen vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten ist inbetreff der orthographischen Regeln allerdings durchgeführt, indessen hat er sich, um einer gewissen Vollständigkeit zu genügen, verleiten lassen manche dem Anfänger gewiſs recht schwere Dinge einzumischen. Schon auf S. 4 z. B. kommen Abstrakte wie „Fruchtbarkeit, Bürgerschaft, Menschlichkeit“ und dergl. vor, die, wenngleich die Schreibung der Aussprache entspricht, der Fassungskraft jüngerer Schüler doch nicht zugemutet werden dürften. Und was die Sätze anbelangt, so wissen wir wirklich nicht, was Elementarschüler mit Beispielen anfangen sollen wie z. B:

„Die Walküren waren Schlachtjungfrauen, welche goldgeschmückt, in glänzender Waffenrüstung durch die Lüfte ritten und die Schlachten leiteten“ (S. 26) — oder: „Die Dichter pflegen einsame Räume aufzusuchen, um ihre Reime zu machen; wer aber nicht Dichter ist, dem kann man alles einräumen, und er kann doch nicht reimen“ (S. 30).

Schlieſslich mag nicht unerwähnt bleiben, daſs der Referent sich in den Erzählungen „Ein richtiger Seemann“ (S. 51) und „Kleider machen Leute“ (S. 33) zu seiner angenehmen Überraschung wörtlich wiedergefunden, eine Angabe der Quelle aber mit um so gröſserer Verwunderung vermiſst hat, als bei vielen anderen ziemlich nüchternen Musterbeispielen Namen wie Benthien, Ahlfeld, Seltzsam, Karl Holl u. s. w. stets gewissenhaft angeführt sind. Wir denken: Was dem Einen recht ist, das ist dem Andern billig.

Berlin. L. Rudolph.

c) Latein.

1. M. Tullii Ciceronis *Cato Maior sive de senectute dialogus.* Schulausgabe von Julius Ley, Halle a. S. 1883. Waisenhaus, IV. 64 S.

Dem Verfasser kommt es bei der vorliegenden Schulausgabe vorzüglich auf eine schulmäfsige Konzentration des lateinischen Unterrichts an, welche Absicht er auf dreifache Art zu erreichen sucht: 1) soll der Schüler durch die unter dem Texte angegebenen §§ der Grammatik von Seyffert und Zumpt zu einer gründlichen Präparation und einem richtigen Verständnis des Buches angeleitet werden. 2) Die in einem Anhange zur Erklärung schwererer Stellen und Ausdrücke angegebenen Bemerkungen sollen dem Schüler die Übersetzung erleichtern und ihn zugleich vor unerlaubten Hilfsmitteln bewahren. 3) Am Schlusse jedes Kapitels finden sich teils Inhaltsangaben, teils Fragen nach dem Inhalt und dem Zusammenhange, meist in lateinischer Sprache, um dem Schüler nach jeder Richtung hin den gelesenen Stoff nutzbar zu machen. — Bei richtiger und gewissenhafter Benutzung der hier gebotenen Hilfsmittel dürfte die Lektüre des Cato maior entschieden gewinnen und grade auf Real-Gymnasien den erwünschten Erfolg haben. Die dem Texte vorangehende Lebensbeschreibung Ciceros enthält das Notwendigste, was jeder Schüler hierüber wissen mufs; weitere Ergänzungen lassen sich gelegentlich im Anschlusse an die Lektüre machen, wie denn überhaupt die kundige Hand des Lehrers die tiefere Kenntnis dieser Schrift dem Schüler vermitteln soll: hier handelt es sich zunächst um eine erfolgreiche Präparation des Schülers. Für den Text sind die Ausgaben von Lahmeyer und Sommerbrodt mafsgebend geblieben bis auf zwei Emendationen (c. 4 § 11 qui quidem für cum quidem und c. 20 § 75 docti für indocti), die entschieden zu billigen sind. — Die am Schlusse des Buches angefügten Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische schliefsen sich in freier Weise an das Original an und werden in vielen Fällen eine lohnende Übung zum Zurückübersetzen bilden und dazu beitragen diese Schrift Ciceros zu einem bleibenden Besitz der Jugend zu machen.

Halberstadt. Robert Schneider.

2. Meurer, H. *Lateinisches Lesebuch mit Vokabular.* 2 Teile, I. für Sexta, II. für Quinta. Zweite verbesserte Aufl. Weimar 1883. H. Böhlau.

Ein Blick in das Meurersche Werk genügt, um uns die Ueberzeugung zu verschaffen, dafs wir es mit der Arbeit eines erfahrenen Pädagogen zu thun haben. Sorgfältige, wohldurchdachte Arbeit tritt uns auf jedem Blatt, wir möchten sagen in jedem Satze entgegen. Das Werk zerfällt in 2 Teile, von denen der erste für Sexta, der zweite für Quinta berechnet ist. Beiden gemein ist, dafs sämtliche Lesestücke, so lateinische wie deutsche — ähnlich dem Richterschen Buche, nur noch weiter durchgeführt — nicht aus einzelnen zusammenhangslosen Sätzen bestehn, sondern dafs jedes Stück seinem Inhalte nach ein Ganzes bildet. Es erhellt, um wie viel schwieriger die Anfertigung solcher Lesestücke sein mufs als die der bisherigen, deren Sätze sinnlich nicht zusammenhangend waren; es ist aber auch einleuchtend, wie nutzenbringend diese Mehrarbeit ist. Und dabei zeichnet sich der In-

halt dieser Stücke durch eine kindliche Einfachheit der Darstellung aus, welche bisweilen an den Ton der Märchen erinnert. Besonders hervorgehoben sollen die eingestreuten Colloquia werden, welche gewiſs vom Verf. zur Erlernung bestimmt sind und die Lebendigkeit der Sprache und des Unterrichts nur fördern können. Alle diese Vorzüge haben das Buch bei der Jugend, in deren Händen es ist, beliebt gemacht und werden ihm auch seine Beliebtheit erhalten. —

Was den I. Teil betrifft, so sind, was im Quintateile nicht mehr geschehen, den einzelnen Lektionen Vokabeln vorgedruckt, welche zur Übersetzung der folgenden Stücke verwandt werden sollen; im Ganzen umfaſst dieser Teil die Elementargrammatik bis zu den Konjunktionen. Wie in dem Richterschen Buche begegnet das Auge auch hier nicht gern dem eingeschmuggelten i in den Puniern, Macedoniern, Galliern, Thessaliern, Indiern (daneben findet sich auch Inder), und ebensowenig gern der seltsamen Verba-Stellung, welche bei Richter nicht angenehm berührt. Warum soll man die Knaben nicht auch im Lateinischen gleich von Anfang an an richtige Wortstellung gewöhnen wie im Französischen und Englischen? Der Quintateil beginnt mit erweiterten Übungsstücken über den Gebrauch der Konjugationen und enthält die Verba anomala. In den syntaktischen Bemerkungen geht der Verf. noch weiter als Richter: er bringt bereits ein Stück der Kasuslehre, belehrt über den Gebrauch des Konjunktivs nach dem Relativpronomen und endlich gar über den des Supinums. Referent ist der Ansicht, daſs man damit entschieden über den Standpunkt der Quinta hinausgeht; nach seiner Ansicht dürfen z. B. die Regeln über den Gebrauch des Supinums erst in der Tertia abgehandelt werden. Diese beiden Verbalformen verursachen in den unteren Klassen nur Verwirrung; tausendmal übersetzt der Quintaner den Infinitiv durch das zweite Supinum, sobald das für ihn allein maſsgebende „zu“ demselben vorhergeht. — Den Übungssätzen folgt ein reichhaltiges Vokabular, diesem ein deutsch-latein. Wörterverzeichnis zum II. Abschnitt, und den Schluſs bildet ein alphabetisch geordneter Index verborum. Zu bemerken ist im übrigen nichts, als daſs S. 59 misrerimus für miserrimus verdruckt ist und daſs man auf S. 146 erste Zeile v. o. bei den Nonen lieber beziehungsweise als oder lesen würde. So mag denn das äuſserst brauchbare Buch den Nutzen stiften, den der fleiſsige Verfasser bei seiner Anfertigung im Auge gehabt hat! — Richter und Meurer — zwei wirklich gute Bücher fast gleichen Zweckes zu gleicher Zeit, — ein trotz der Schreibseligkeit unserer Zeit nicht allzugewöhnliches Ereignis.

Frankenhausen. Söhns.

d) Deutsch.

1. Marschall, G. N., *Deutsches Stilbuch.* Vierte Auflage. Nürnberg 1882. Korn.

Erster Kurs. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, sodann für die oberen Klassen gehobener Volks- und für Fortbildungsanstalten. 84 Seiten.

Zweiter Kurs. Für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 148 Seiten.

Die beiden Teile, welche Aufsätze für Unter- und Mittelklassen enthalten, sind in 5 Stufen zerlegt, woran sich Briefe und Geschäftsaufsätze

schliefsen. Jede Stufe enthält Musterstücke und Andeutungen zur Ausführung ähnlicher Aufgaben. Die Bücher machen im ganzen einen angenehmen Eindruck, so dafs man sich gern näher mit ihnen befreundet. Die verschiedenen Andeutungen zur Behandlung der Aufgaben lassen auf tüchtige Sachkenntnis schliefsen; mit der Stoffverteilung des ersteren Teiles aber kann man sich nicht ohne weiteres einverstanden erklären. Für „untere Klassen“ bestimmt enthält dieser Teil zunächst auch Schilderungen, was unbedingt zu weit geht. Auch die „Umgestaltungen“ jeder Art können unter der Leitung eines jüngeren, noch unerfahrenen Lehrers recht kläglich Schiffbruch leiden, wenn sie namentlich zu zeitig verlangt werden. Aufserdem sind das auch mehr grammatische Übungen. Der Verf. thäte gut in einer Einleitung seine gewifs praktischen Erfahrungen namentlich über die Verwendung des Materials in jeder einzelnen Stufe dem Lehrer zugänglich zu machen. — Mit dem zweiten Teile kann man sich im allg. einverstanden erklären.

Eine wahre Achillesferse in beiden Kursen sind aber die Briefe und Geschäftsaufsätze. Man fällt wie aus den Wolken, wenn man in diesen Teil der Bücher gerät. Da soll ein elf- bis zwölfjähriger Junge Avisbriefe, Frachtbriefe und Empfehlungen schreiben, Quittungen verschiedener Art und sogar Schuldscheine und Zeugnisse ausstellen, ja öffentliche Anzeigen abfassen. Die „Bitte an einen Pfarrer um ein Vermögenszeugnis“ sowie das „Dankschreiben an einen Bürgermeister für eine erhaltene Unterstützung“ u. a. passen doch kaum zu der „Einladung zu einem Kinderfeste“. Im Anhang zum zweiten Kurse werden die Jüngeren sogar belehrt Pfandscheine, Reverse, Kautionen u. dgl. auszustellen, Vollmachten, Lehrverträge, Genossenschaftsverträge u. dgl. abzuschliefsen, Protokolle aufzunehmen u. s. w. Ebenso unpassend sind die Aufgaben dazu. Der gröfste Mifsgriff aber, der mir in einem Buche vorgekommen, ist das am Schlusse p. 147 stehende Musterprotokoll „über die Verhandlung einer Lehrerkonferenz“, deren Hauptthema die Prügelstrafe ist, die der Lehrer (so befiehlt ihm die Konferenz und so liest es hier der Herr Schüler in Tertia) „äufserst sparsam, vorsichtig und mit pädagogischem Takte“ anzuwenden habe! — Wenn das Reglement für die schriftlichen Arbeiten der Abiturienten verlangt, dafs dem Schüler nur solche Themen zu deutschen Arbeiten gegeben werden, deren Inhalt er völlig zu beherrschen vermag, so gilt das wohl noch mehr von den Aufsätzen jüngerer Schüler. Geschäftsaufsätze, Protokolle u. dgl. gehören nun einmal in keine allgemeine höhere Schule, sondern höchstens in eine technische Fachschule. Welche Stoffe man für Schüleraufsätze zu wählen habe, darüber brauche ich wohl keine weiteren Worte zu verlieren, verweise aber auf die betreffenden Stellen in Rudolphs „Praktischen Handbüchern“ und auf meine deutschen Aufsätze, II. u. III. Teil.

Wismar. O. Boehm.

2. Hoffmann, Ferd., *Fünfzig Themata zu deutschen Aufsätzen* für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig 1882. Teubner. 68 Seiten.

Die meisten dieser Themata schliefsen sich an die Lektüre an; der Rest behandelt allgemeine Stoffe. Besonders ist hervorzuheben, dafs nur wenige Themata der altklassischen Litteratur entnommen, während unsere grofsen

Epen mit vollem Recht vorzugsweise berücksichtigt sind. Der Verf. hat eben nur solche Themata aus seiner Praxis gewählt, „welche durchaus im Gesichtskreise der Schüler liegen und wirklich gern von denselben bearbeitet werden, vor allem aber nur solche, bei welchen sich eine einfache, klare und nach logischen Gesetzen aufgestellte Disposition in Anwendung bringen liefs.“ Die vortrefflichen Dispositionen und kurzen Ausführungen, die überall die eigene Entstehung im lebhaften Verkehr mit der Klasse selbst verraten, berechtigen uns das Buch den besten Hilfsmitteln für die Behandlung deutscher Aufsätze an die Seite zu stellen.

Wismar. O. Boehm.

3. Poestion, J. C.: *Einleitung in das Studium des Altnordischen.* I. Grammatik. Hagen i. W. u. Leipzig 1882. H. Risel & Cie. VIII, 181.

Die Berechtigung, ja die Notwendigkeit eines Buches nach Art des vorliegenden braucht nicht erst betont zu werden: das Studium der sogenannten „Altnordischen“ Sprachdenkmäler hat auch bei uns einen grofsen Aufschwung genommen, aber das fast einzige Hilfsmittel, welches dem Anfänger zu gebote stand, das Dietrichsche Buch, ist veraltet, und eine neue Auflage erscheint nicht. Poestions Werk empfiehlt sich zum voraus schon dadurch, dafs es speziell auf die Interessen der Anfänger Rücksicht nimmt: es läfst die Vergleichung mit den übrigen germanischen Sprachen beiseite, gruppiert die Einteilung der Nomina nicht nach den üblichen konsonantischen und vokalischen Stämmen sondern nach dem Genus und stellt bei der Konjugation des Verbs die schwachen Verba vor die starken. Übrigens verdankt der Verfasser den allgemeinen Plan seines Werkes (soweit es diesen ersten Teil betrifft) einem norwegischen Gelehrten, der speziell Schulzwecke im Auge gehabt hat, und d. V. hat daran durchaus wohl gethan. So ist denn der Gang des Planes derart, dafs nach einer kurzen Einleitung über das sog. Altnordisch [dieses verfehlten Ausdrucks werden wir nicht mehr ledig!] und seine Verbreitung zuerst die Lautlehre (S. 9—21) abgehandelt wird; dann folgt die Flexionslehre (— S. 102), die Lehre über Wortableitung und Zusammensetzung (— S. 108), die Syntax (— S. 143). Besonders wertvoll ist der Abschnitt über die Syntax, die bei Dietrich mit ein paar Seiten abgethan ist; der Anhang, ein Verzeichnis der wichtigsten „unregelmäfsigen“ Verbal- und Nominalformen enthaltend, ist wiederum für die Zwecke des Anfängers eine treffliche Zugabe: man vergesse nicht, dafs das Altnordisch von allen germanischen Dialekten bei weitem der schwierigste ist! Anlage und Durchführung des Planes verdienen entschiedenes Lob, und wenn d. Ref. einzelnes moniert, so sind es eben nur Kleinigkeiten. S. 9 heifst es: „Die Nordländer hatten ursprünglich eigene Buchstaben, die sogenannten Runen“. Das „ursprünglich“ kann leicht mifsverstanden werden. — Beim Verb wäre es doch wohl besser gewesen den unglücklichen Ausdruck „Imperfekt“ zu meiden und (wie jetzt allgemein üblich) prinzipiell „Präteritum“ zu setzen. — S. 98 hätte d. R. die Anmerkungen 2 und 3 weiter ausgeführt. Der Gebrauch wie „Ek hefi farit“ und „Ek em farinn“ ist zu ungewöhnlich und erklärungsbedürftig. Ähnlich ist es S. 113 mit dem „Þau drottning tala jafnan“; erst S. 115 ist das „Þeir Þorsteinn“ besser erklärt. Der Gräcismus οἱ περὶ τὸν 'Αννί-

$\beta\alpha\nu$ hat hiermit nichts zu thun, ist aber in ähnlicher Weise erklärlich (bald = „Hannibal und die Seinen“, bald = Hannibal allein).

Im Anschlufs an die Anzeige dieser Grammatik (der ein zweiter Teil, das Lesebuch enthaltend, bald folgen wird) möchten wir wiederum die Frage aufwerfen: wann wird die Zeit kommen, wo der wissenschaftliche Schulamtskandidat nicht mehr gezwungen ist sich die unnatürlich kombinierte Fakultät für Französisch und Englisch zusammen zu erwerben, sondern als vollkommen ausreichend für ein Zeugnis ersten Grades die Beherrschung sämtlicher germanischer Sprachen (mit Einschlufs des Englischen) nachweisen darf? Der Germanist kann, wenn er wissenschaftlich thätig und nicht blofser Schulmeister sein will, des Altnordischen noch viel weniger entraten als des Gotischen. Hier wäre eine Reform des Regulativs dringend notwendig: freilich müfste auch die unbegreifliche Anomalie aufhören, welche dem Realstudenten die Erwerbung der vollen Fakultät für Englisch und Französisch erlaubt, fürs Deutsche verwehrt!

Berlin. L. Freytag.

4. Riefs, Minna: *Über vier Eddasagen.* Die Ragnarok-, Heimdall-, Mimir- und Helsage. Gardelegen 1881. Selbstverlag. 127 S.

Seitdem man angefangen hatte die Mythologie nicht mehr als ein willkürliches Spiel der Phantasie geringzuschätzen, vielmehr sich ernsthaft mit ihr zu beschäftigen, traten zwei Richtungen der mythologischen Forschung zutage: die Einen führten alles auf Natursymbolisierung zurück, die Andern erkannten in den polytheistischen Religionen eine Entartung des ursprünglichen geoffenbarten Monotheismus, die Dritten nahmen eine vermittelnde Stellung ein. Die zweite Anschauung war längere Zeit die siegreiche: man wies bei den germanischen Völkern des Nordens, bei den Altiraniern, bei den Hindu, bei den Aegyptiern (wie auch bei überseeischen Stämmen) nach, wie die älteste Form der Religionen den ursprünglichen Monotheismus zeigt und erst eine verhältnismäfsig neuere Zeit die Zahl der Götter ins ungemessene steigert bis zum letzten Grade der religiösen Entartung, und dies Resultat kam natürlich dem Prinzip des Christentums wenigstens indirekt auch zugute. Aber eben dieser Umstand genügte, um in unserer Zeit, wo leidergottes auch die Wissenschaft religiöse und politische Parteisache geworden ist, den heftigen Widerspruch aller Feinde des Christentums hervorzurufen.

Das zunächstliegende Streitobjekt war natürlich das germanische Heidentum: hier war der gewaltig erschütternde Mythus von Ragnarök und der Wiedererneuerung der Welt durch den Einen Gott, der als der eigentliche Schöpfer und Erhalter über den Göttern steht, dem Prinzipe des Urmonotheismus so wunderbar günstig, dafs die Gegner desselben verlegen wurden. Aber nicht auf lange Zeit. Sie machtens und machens mit dem ihnen unbequemen Prinzipe gerade so, wie Grimm bei Schiller es mit den vier Evangelisten zu machen vorhat (Räuber I, 2). Sie leugneten fürs erste jeden engeren Zusammenhang zwischen der Nord- und südgermanischen Mythologie, erklärten alle betreffenden Stellen in den Quellen für christliche Fälschung und nahmen sogar eine Beeinflussung der nordgermanischen reli-

giösen Anschauung durch das altklassische Heidentum an. In diesem Kreise bewegt sich heutigestages ihre Beweisführung, und wir sind glücklich dahin gediehen, dafs ein Mitarbeiter der Rödigerschen Litteraturzeitung zu einer Zeit, wo die vorschreitende Erkenntnis der orientalischen und ägyptischen Denkmäler den Urmonotheismus immer entschiedener bekräftigt, das ganze Prinzip desselben als eine „Fable convenue" an den Pfahl der Lächerlichkeit nagelt.

Unter diesen Verhältnissen stehen wir der Verfasserin der uns hier vorliegenden Schrift einigermafsen verlegen gegenüber. Wir sind von den Femmes Savantes unserer Zeit prinzipiell wenig eingenommen — aber in der Sprachforschung wie in der mythologischen hat auch die Phantasie ihr unbestrittenes Recht, und hochgebildete Frauen, denen es an poetischer Phantasie nicht fehlt, können bedeutendes leisten. Es kommt nur darauf an, in wessen Hände sie geraten — und die Verfasserin hat sich den richtigen leider nicht anvertraut.

Von ihren vier Aufsätzen bot der erste entschieden die gröfsten Schwierigkeiten; da die Sprache derjenigen Stellen in der älteren Edda, welche den Ragnarökmythus enthalten, entschieden auf ein vorchristliches Alter hinweist, so mufs der Vertreter der christlichen Interpolation seine Ansicht durch innere Widersprüche begründen. Die Verfasserin erklärt es also für „nicht wunderbar, wenn ein mythenbildendes Volk die Ahnung davon hat, dafs die Vielheit und Mannichfaltigkeit der Erscheinungen, die es in den Gestalten der vielen Götter zusammenfassend darstellt und anbetend verehrt, das Erste und Letzte nicht sein kann, dafs diese Vielheit auf eine Einheit zurückzuführen sein mufs." Sehr richtig; „der Glaube an Eins schwebt daher über allen polytheistischen Religionen". Aber nun kommt die Schwäche: „Mit ihm ist aber durchaus nicht der Glaube an die Endlichkeit oder auch nur die Ahnung von dem Vergehen, von der Sterblichkeit der Götter gegeben, denn er schwebt nur als kaum erkennbarer Schein [?] über der ganzen Götterwelt und wirft keinen Schatten auf die lichten Göttergestalten etc." So mufs denn also auch der Mythus von der Götterdämmerung „später entstanden sein als die meisten andern Eddasagen", „hier finden wir das ganz Eigentümliche und Wunderbare, was sich in keiner mir bekannten Mythologie wiederholt, dafs die Götter selbst nicht richten sondern gerichtet werden." Die Ahnung von der Vergänglichkeit der Götter ist in fast allen polytheistischen Religionen nachzuweisen; von den Traditionen der nordamerikanischen Indianer z. B. steht es fest. Die Götter selbst sind nicht ewig, denn sie sind geboren; sie sind dem Untergange verfallen, denn sie haben Sündenschuld auf sich geladen; unsere germanische Mythologie ist ebendeshalb so grofsartig, weil ihr diese Thatsache und damit die Einheit des Gottesbegriffes heller zum Bewufstsein gekommen ist als z. B. den Hellenen oder gar den Römern. Auch nennt d. V. es selbst „wunderbar", dafs dieser Glaube „aus der vollen Gläubigkeit heraus überhaupt entstehen konnte". Damit ist ja die Thatsache zugegeben, dafs der Ragnarökmythus nicht erst durch das Christentum dem absterbenden Baume des Heidentums aufokuliert wurde — man möchte auch gerne wissen, wie man sich diesen wundersamen Prozefs zu denken hätte — sondern längst vorhanden war. So ist auch die Bemerkung von Gervinus, „dafs die nordische Götterlehre in der

Gestalt, in der wir sie in den beiden Eddas [meinetwegen „Edden" aber nicht „Eddaen", wie d. V. hartnäckig schreibt] besitzen, ein Gemeingut sämtlicher germanischer Stämme nicht gewesen sein kann", durchaus müfsig. Wie sich eine unter einen andern Himmelsstrich versetzte Pflanze in gewisser Hinsicht ändert, so ist es auch mit der Mythologie: die eine wie die andere bleibt in der Hauptsache dieselbe. Es ist schade, dafs d. V. unter dem geistigen Einflusse des Herrn E. Jessen steht, der durch einen von Georg u. E. Brandes [Aha!] herausgegebenen Aufsatz nachzuweisen versucht, „dafs die Ragnarök- und die Walhallalehre durch deutsche Legionare in römischen Diensten ihren Weg nach Deutschland und von dort nach dem Norden gefunden haben" und „auf christlichen Einflufs zurückzuführen sind." Indem d. V. diesen Standpunkt des „verehrten" Herrn Jessen (der sich durch eine ganz wertlose Zugabe zu der kürzlich von uns hier angezeigten andern Schrift der Verfasserin bei uns in sehr üblen Kredit gesetzt hat) ohne Umstände annimmt, bemüht sie sich den Nachweis zu führen, „dafs die Walhallasage sich vor dem Entstehen der Raknaröksage ausgebildet und eingebürgert hatte" und „dafs die Ragnarökvorstellungen erst in der letzten Heidenzeit, nicht vor dem achten Jahrhundert, vom christlichen auf den heidnischen Boden verpflanzt sind." Dieser Nachweis ist aber als schlechterdings mifslungen anzusehen: d. V. befindet sich in einem circulus vitiosus, aus dem sie nicht herauskommt. Sie scheint auch nicht zu merken, wie sie sich da und dort widerspricht. So soll also der „christliche" Valhöllmythus und der „christliche" Mythus von Ragnarök nicht vor dem achten Jahrhundert auf heidnischen Boden verpflanzt sein, und zugleich weist d. V. darauf hin, dafs „weder Wilbrord um das Jahr 700 noch Ansgar in der ersten Hälfte des 9. Jahrh. im Norden viel ausrichten konnten." „Die Phantasie arbeitet schnell", sagt d. V. am Schlusse: hätte nur ihre eigene Phantasie sich weniger vorschnell in den Dienst einer völlig nichtigen Hypothese begeben, die heute in Mode gekommen ist und in kurzem wieder daraus verschwinden wird!

Der nun folgende kleine Essay über Wesen und Bedeutung des Gottes Heimdallr ist recht hübsch geschrieben; es ist eine Zusammenfassung und selbständige Umgestaltung dessen, was über diesen schwierigen Gott bisjetzt gesagt worden ist. Warum aber wohl die wichtigen Erörterungen in Grimms Mythologie unberücksicht geblieben sind? Simrocks Übersetzung der Edda wird öfters getadelt, und mit recht; Simrocks Kenntnis des Altnordischen war sehr gering.

Ebenso ist es mit der dritten Abhandlung, die über den Mimirmythus handelt. Die Auffassung der Verfasserin ist nicht eben so originell, wie sie meint: aber sie stellt sie in anmutiger poetischer Vertiefung dar, so dafs man eine gewisse zutage tretende Breite und einige recht unangenehme Sprachfehler (die der Verfasserin als einer Ausländerin auch hier verziehen sein sollen) mit in den Kauf nimmt. — S. 70 heifst es vom Hrafnagaldr Ôðins, es solle aus dem siebenzehnten Jahrhundert stammen. Das ist wohl nur ein Druckfehler.

Der letzte der vier Aufsätze behandelt den Helmythus in ansprechender, aber die schwierige Frage doch nicht zur Erledigung bringender Weise. Die Mythen widersprechen sich bekanntlich: die Seelen der gefallenen Hel-

den kommen nach Valhöll, die Knechte zu Þorr, die Jungfrauen zu Gefiun, und andererseits wieder kommt Baldr zur Hel, obgleich er doch blutiges Todes gestorben, und Brynhildr desgleichen. Hier sind Lücken in den mythologischen Traditionen, die sich ganz wohl nie mehr ausfüllen lassen. Der Helmythus ist entschieden älter als der von Valhöll, oder sie waren vielleicht ursprünglich garnicht getrennt; denn Hel, die Bergerin, ist Erdengöttin und Totengöttin zugleich, und erst, als der Valhöllmythus sich völlig loslöste und selbständig entwickelte, wurde Hel zu einem Ungetüm herabgedrückt.

Im grofsen und ganzen gesteht d. R., dafs er die vier Aufsätze nicht ohne Interesse, teilweise sogar mit Vergnügen gelesen hat: sie sind in unserer mythologischen Litteratur nicht überflüssig.

Berlin. L. Freytag.

5. Harder, Franz: *Werden und Wandern unserer Wörter.* Etymologische Plaudereien. Leipzig 1884, Carl Reissner. IX und 188 S. 8⁰.

Was Büchmann in seinem Werke „Geflügelte Worte“ für den deutschen Citatenschatz geleistet hat, strebt Verfasser in dem vorliegenden recht empfehlenswerten Buche für einen Teil des deutschen Wortschatzes an. Es gibt gerade unter den Wörtern, welche in der Umgangssprache im täglichen Gebrauch sind, nicht wenige, deren Etymologie auch bei dem gebildeten Laien Interesse zu erregen geeignet ist: da sind Wörter, welche gewöhnlich als ganz verschiedene empfunden werden, unter denen aber enger Zusammenhang herrscht, z. B.: Vergnügen — genug, Adler — Sperber — Adel — ar, Sparw — ar — Edel — Aar, Sperlings — Aar, wieder gibt es solche, die echt deutsch schienen, von denen man aber ausländischen, nicht selten entlegenen orientalischen Ursprung erfährt, wie Tasse, Tisch, Tante, und endlich solche, welche ursprünglich deutsch in eine fremde Sprache übergiengen und später durch fremdes Gewand unkenntlich gemacht in unseren Sprachschatz zurückkehrten, z. B. Garde, Robe, Bronze, Fauteuil.

Die Etymologieen solcher Wörter hat Verfasser zusammengestellt und nach sachlichen Rücksichten geordnet in 18 Kapiteln behandelt. In fesselnder, leicht verständlicher Darstellung wird die Etymologie und Geschichte von interessanten Wörtern der angedeuteten Art vorgeführt und viele fesselnde kulturhistorische Nachrichten dabei eingeschaltet. Quellennachweisungen und andere gelehrte Notizen sind in den Anhang verwiesen, überhaupt ist der für Unterhaltungsbücher — und ein solches will die Schrift in erster Linie sein — gefährlichste und unverzeihlichste Fehler, die Langweiligkeit, vom Verfasser glücklich vermieden. Ebensoweit ist derselbe aber auch von jeder Oberflächlichkeit entfernt geblieben: die Angaben sind zuverlässig und die besten Hilfsmittel sind benutzt. In der Einleitung wird für den Laien eine kurze Auseinandersetzung über das gegenseitige Verhältnis der wichtigsten Kultursprachen gegeben. Ein genaues Register ermöglicht die Benutzung des Werkes auch als Nachschlagebuch, und als solches wird dasselbe voraussichtlich auch vielen willkommen sein, besonders auch deshalb, weil die grofsen Werke von Grimm, Diez, Sanders den wenigsten zur Hand sind. Schliefslich sei noch besonders bemerkt, dafs alle griechischen Wörter in griechischer Schrift sowohl als in Umschrift gegeben sind. L. H. Fischer.

e) Französisch.

1. Kühn, Karl: *Zur Methode des französischen Unterrichts.* Ein Beitrag znr Reform des Sprachunterrichts und zur Überbürdungsfrage. Wiesbaden 1883. J. F. Bergmann. 48 S.

Schon lange hat man das viele mechanische Auswendiglernen von Regeln, Phrasen, Vokabeln aufgegeben und einfachere Grammatiken und Regelbücher den umfangreichen, die Selbstthätigkeit des Lehrers beschränkenden Kompendien in Plötzscher Manier vorgezogen. Energisch gegen den Schlendrian auf dem Gebiete des neusprachlichen, speciell des französischen Unterrichts tritt Dr. Kühn in der obengenannten Brochüre auf (einem Wiederabdruck der bereits 1882 von ihm veröffentlichten Programmabhandlung). Die Aussprache im Englischen und Französischen will er auf einfache, phonetische Prinzipien zurückführen, den Wirrwar der Regeln und Ausnahmen beseitigen und der praktischen Einübung die Ergänzung und Befestigung des theoretisch Erlernten überlassen. In der Formenlehre und Syntax soll alles Entbehrliche beseitigt werden, die Regeln kurz und klar, in einer jedes Miſsverständnis ausschlieſsenden Form gegeben und die Anomalieen sollen später an der Hand der Lektüre dem Schüler beigebracht werden. Vielfache Hinweise auf die überflüssigen, weitschichtigen und nicht einmal stets klaren Details der Plötzschen Bücher werden den Lehrern des Französischen besonders erwünscht sein.

Aus den Übungsbüchern und Chrestomathieen will K. alles inhaltlich wertlose, dem Interesse des Schülers fernliegende beseitigen. Nur das für spätere Studien Unentbehrliche soll gelesen werden und die Chrestomathie überhaupt nur da eintreten, wo die Kenntnis eines französischen Autors unerläſslich ist, wo aber für eingehendere Beschäftigung mit ihm keine Zeit bleibt.

Sind diese Prinzipien auch nicht eben neu, so sind sie doch selten so energisch geltend gemacht worden wie hier. Freilich wird ihre Ausführung an dem Beharrungsprinzip älterer und jüngerer Kollegen vielfach scheitern, namentlich wird der systematische Unterricht in der französischen Aussprache an dem Non possumus auch derer, die in Paris gewesen (K. betont diesen Aufenthalt in Frankreich ganz besonders), öfters Halt machen müssen. Es gibt auch Anfänger im Unterrichtshandwerk, die zwar in Paris gewesen sind und die doch ihr geliebtes schö (je), Allemanch (Allemagne) u. s. w. nach wie vor sprechen. Für solche hat auch K. umsonst geschrieben.

Halle. R. Mahrenholtz.

2. a. Wiedmayer: *Französische Stilübungen für obere Klassen.* Stuttgart 1883, Metzler. 128 S.

b. Burger, E.: *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische.* Nebst einer Phraseologie. Berlin 1883, J. Springer. 178 S.

c. Plattner, Ph.: *Übungsbuch zur französischen Schulgrammatik.* Karlsruhe 1883, J. Bielefeld. 211 S.

Das erste der angeführten Übungsbücher bringt eine Reihe nützlicher Stücke über die Regeln der Satzlehre und vor allem längere Abschnitte aus den Klassikern des vorigen Jahrhunderts und aus modernen Litterarhistorikern. Die höchst erbärmliche Kompilation über Molière, welche der

„Zeitschrift für moderne französische Sprache“ entnommen, konnte wohl wegfallen, da es doch weit bessere und auch zum Übersetzen nicht schwierigere Essays über diesen Dichter gibt. Die Vokabeln sind mit zweckmäfsiger Auswahl hinzugefügt worden.

Das zweite bricht noch entschiedener mit dem vielverspotteten Prinzip der Regenschirm- und Kartoffel-Sätze und nimmt nur Übungsstücke auf, die auch ihrem Inhalte nach den Geist des Schülers bilden können. Die wichtigsten Ereignisse der gesamten Weltgeschichte, namentlich der neueren (bis 1815), sind in ansprechender Weise hier behandelt, und ein Vokabularium, welches das Übersetzen schwieriger Partieen erleichtert, ohne doch der Trägheit des Schülers entgegenzukommen, ist hinzugefügt worden. Die Ausfälle gegen Plötz hätten wir dem Herrn Verf. gern erlassen. Plötz gehört nicht mehr den Lebenden an; auch können die grofsen Verdienste, welche sich Plötz um die Methode des französischen Unterrichts erworben hat, durch die zahlreichen Ausfälle in Programmabhandlungen und namentlich in Konkurrenzbüchern nicht erheblich geschmälert werden, und (von Beneckes gramm. Schriften abgesehen) läfst sich in methodischer Hinsicht kaum etwas den vielgebrauchten und vielgeschmähten Plötzschen Büchern an die Seite stellen. (Vgl. die Bemerkungen Kramers in den Verhandlungen der zweiten Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen, Halle 1877, S. 48 ff.) Man vergleiche nur die Bücher von Plötz mit den Schriften Brunnemanns. Über das dritte Buch ist nur zu bemerken, dafs die Übungsstücke zweckentsprechend ausgewählt sind.

Halle. R. Mahrenholtz.

f) Englisch.

1. Gärtner, Albert: *Systematische Phraseologie der englischen Umgangssprache mit eingelegten Gesprächen, Briefen, Anekdoten und deutschen Übungssätzen sowie sachlichen, synonymischen und grammatischen Anmerkungen.* Für den Schul- und Privatgebrauch. Bremen 1883, W. B. Hollmann. VIII. und 268 S. 8⁰.

Seit in den letzten Jahrzehnten das Studium der neueren Sprachen, besonders des Französischen und Englischen, mehr und mehr in Aufnahme gekommen ist, sind die Hilfsmittel, welche den Zweck haben die Erlernung der verschiedenen Sprachen zu fördern, in stattlicher Weise vermehrt worden. Wir besitzen gute französische und englische Wörterbücher und wissenschaftliche und praktische Grammatiken, auch an systematischen Vokabularien fehlt es nicht. Zu Bernhard Schmitz' deutsch-französischer Phraseologie erschien als Seitenstück eine deutsch-englische Phraseologie von Loewe, beides vorzügliche Bücher in ihrer Art. Beide, Schmitz und Loewe, haben ein Hilfsmittel für die Praxis des Unterrichts und das Selbststudium liefern, mithin mehr wissenschaftlichen Zwecken dienen wollen. Gärtner hat seine Systematische Phraseologie der englischen Umgangssprache für den Schul- und Privatgebrauch bestimmt. Da in den höheren Lehranstalten bei den Sprechübungen keine Konversation gemacht und keine Unterhaltung über alltägliche Dinge geführt werden soll, so wird Gärtners Buch ihnen von wenig Nutzen sein. Wohl aber wird es für Schulen, die rein praktische Gesichtspunkte verfolgen, für kaufmännische Institute und für denjenigen,

welcher schriftlichen oder mündlichen Verkehr mit Engländern hat, ein sehr willkommenes Hilfsbuch, ein wertvoller Ratgeber sein. Bei seiner Benutzung wird selbstredend Vertrautheit mit der englischen Elementargrammatik vorausgesetzt. Doch wird auf grammatische Eigentümlichkeiten in Anmerkungen aufmerksam gemacht. Ein Hauptvorzug der Gärtnerschen Phraseologie besteht darin, daſs die Redensarten in kurzen Sätzen enthalten sind, die, fast ausschlieſslich dem täglichen Leben, modernen Lustspielen und Romanen entnommen, sich um das Verbum gruppieren. Nach synonymischen Gesichtspunkten sind die Verba in 32 Gruppen eingeteilt und zwar mit Zugrundelegung des englischen Verbums, um dadurch einen inneren Zusammenhang zwischen den sachlich auseinandergehenden Sätzen herzustellen. Jede Gruppe zerfällt in zwei Kurse, Kursus A mit leichteren, Kursus B mit schwereren Phrasen. In Anekdoten, Briefen und Gesprächen werden die Phrasen veranschaulicht und an deutschen Sätzen eingeübt, welche den einzelnen Gruppen beigefügt sind. Die von Gärtner angewandte Bezeichnung der Aussprache schlieſst sich an Gesenius an. Dieser Umstand dient unseres Erachtens nicht zum Vorteile der sonst brauchbaren Phraseologie, da diese Bezeichnung doch zu wenig verschiedene Zeichen benutzt. Wie leicht kann man i (spr. ei) und í (spr. i) verwechseln! Die von den Engländern angewandten Aussprachebezeichnungen schützen besser vor Verwechslungen, und es wäre darum wohl wünschenswert gewesen, wenn d. Verf. sich an Webster oder Walker oder Worcester angeschlossen hätte.

Zur besseren Orientierung in dem fleiſsig in Gärtners Phraseologie vereinigten Material dient das ausführliche Wörterverzeichnis am Schlusse des Buches; wird dadurch das Auffinden einer Redewendung oder Phrase auch recht erleichtert, so würde das Buch doch noch weit brauchbarer werden wenn der Verf. sich zu einer Erweiterung dieses durchaus notwendigen Index entschlieſsen könnte.

Wriezen a. O. G. Nölle.

2. Engel, Eduard: *Geschichte der Englischen Litteratur.* Leipzig 1883, W. Friedrich. XI. 669 S.

Engels Geschichte der französischen Litteratur hat seit der kurzen Zeit ihrer Existenz mehrfache Auflagen erlebt, obwohl ihr das bei unserm Publikum so beliebte Reizmittel der Illustrierung abgeht: es ist ein Beweis dafür, daſs ein dringendes Bedürfnis vorlag und Engel es befriedigt hat. Auch wir haben damals das Werk nach seinem ganzen Verdienste gewürdigt, und wenn wir unser entschiedenes Lob in erhöhtem Maſse auch auf dies neueste Werk Engels über englische Litteratur ausdehnen, so sind wir überzeugt in den Kreisen besonnener Kritiker keinem erheblichen Widerspruche zu begegnen.

Daſs es an einem hervorragenden Werke derart fehlte, ist bekannt: das Buch von Spalding ist ganz veraltet, dasjenige des Allerweltschreibers Scherr ist ungenügend, und ten Brink scheint das Prinzip so mancher Gelehrten, einem ersten Bande den zweiten nie folgen zu lassen, leider allzugetreu zu befolgen. So war für Engel durchaus die Bahn frei.

Was Engel gewollt hat, sagt er in seinem Vorworte deutlich genug: „Dies Buch macht nicht den Anspruch den genauen Kennern der englischen

Litteratur, namentlich den Professoren der englischen Philologie, etwas neues zu sagen. Es ist in der Absicht geschrieben der gebildeten deutschen Lesewelt, soweit sie sich für die Litteratur Englands interessiert, ein Begleitwerk zu der eigenen Lektüre englischer Schriftsteller zu liefern und auf das Hervorragendste aufmerksam zu machen.“ Das ist ein ebenso deutliches wie verständiges Programm, und man mufs dem Verfasser zugestehen, dafs er seine Aufgabe glücklich gelöst hat. Die ältere Periode, die des Alt- und Mittelenglischen, ist (was durchaus zu billigen) in kürzeren Zügen dargelegt, und hier fällt selbstverständlich Chaucer der Löwenanteil zu. Dieser Abschnitt über Chaucer ist eine der schönsten Stellen im Buche.

Wenn man erwägt, dafs das Buch nicht für gelehrte Fachmänner sondern für das allgemein gebildete Publikum bestimmt ist (natürlich vor allem auch für die gebildete Frauenwelt (die, wie d. V. einmal treffend sagt, heutzutage fast alleine noch liest), und sieht, dafs die Periode vor Shakespeare (von dem ab doch erst das Interesse der meisten Leser beginnt) ungefähr ein Fünftel des Buches inanspruch nimmt, so wird man gestehen müssen, dafs d. V. hier eher zuviel als zuwenig gethan hat. In seiner Geschichte der französischen Litteratur schlug d. V. dasselbe Verfahren ein; einzelne Gelehrte aber, ärgerlich darüber, dafs ein simpler Doktor ein Buch zu schreiben wagte, auf das der Staat durch Verleihung einer Universitätsprofessur doch ihnen allein das verbriefte Anrecht und die ausschliefsliche Fähigkeit zugesprochen hatte, wiesen darauf hin, dafs d. V. für ihre Zwecke die erste Periode unzulänglich behandelt, und damit war ihr negatives Urteil fertig. Der Erste voran war natürlich Herr Professor Koschwitz (der bewährte Freund und Kenner der Realschulen und liebe Gönner und Freund unseres Blattes), der mit recht professorenmäfsiger Bescheidenheit sich des Urteils über fünf Sechstel des Buches völlig enthielt und das andere Sechstel verwarf; ja, es war aber auch nicht einmal von Handschriften und Textkritik die Rede! Ob man dies Verfahren angesichts der Thatsache, dafs d. V. über Zweck und Bestimmung seiner Werke dort wie hier niemanden im unklaren läfst, noch fair play nennen darf, ist fraglich; wunderbar aber ist der Vorwurf, dafs d. V. keine selbständigen Quellenstudien getrieben habe. Mit einem berechtigten Stolze weist d. V. darauf hin, dafs er über kein Buch urteilt, das er nicht selber gelesen; dafs er gerade ein neusprachlicher Philologe ist, als solcher auch doktoriert hat, können wir Herrn Professor Koschwitz unter vier Augen verraten. Gerade die seltene Belesenheit und das fast ungeheuer zu nennende bibliographische Wissen des Verfassers befähigte ihn zur Abfassung seines Werkes vor tausend andern.

Wenn der Zweck einer für das gebildete Publikum bestimmten Litteraturgeschichte darin besteht (und erfüllt wird) demselben die wichtigen Erscheinungen zum gründlichen Verständnisse zu bringen, so dafs es eine erhebliche Litteraturperiode so klar vor Augen hat und auffafst wie einen Baum, den es mit seinen Zweigen, Blättern, Blüten und Früchten vor sich sieht, und das minder Erhebliche ihm so darzulegen, dafs es begreift, warum eine kurze Bekanntschaft hier ausreicht, wenn ihm nun das Ganze in einer ansprechenden, ja glänzenden Form geboten wird und schlagende Proben (wo es nötig, in Übertragung) ihm vollends das Verständnis vermitteln, so

ist man wohl berechtigt einem solchen Buche die weiteste Verbreitung und den besten Erfolg zu wünschen, und so sei Engels Werk aufs nachdrücklichste empfohlen.

Für eine neue Auflage möchten wir zwei kleine Ausstellungen machen. Erstens geht d. V. doch zu weit, wenn er den Macphersonschen Ossian kurzweg eine grobe Fälschung und eine gemeine Betrügerei nennt. Dieser nicht zu übertreffende Tadel kommt einem Buche nicht zu, dessen Grundlage jedenfalls Volkslieder bilden. Sodann sind wir der Meinung, dafs Walter Scott zu kurz weggekommen ist; vollends seine epischen Dichtungen sind mit der blofsen Aufzählung ihrer Titel abgethan. Nebenbei schliefslich noch die Bemerkung, dafs der Herr Verfasser, der sonst mit gutem Fuge die erheblichsten Übersetzungen namhaft macht, die von dem Referenten herrührende Übertragung des „Manfred“ und der „Lady of the Lake“ wohl einer Erwähnung hätte würdigen können.

Berlin. L. Freytag.

g) Geschichte.

1. Janssen, Johannes: *Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters.* Erster Band: Deutschlands allgemeine Zustände beim Ausgang des M.-A. Freiburg i. B. 1883. Herder. 628 S.

Auch von prinzipiellen Gegnern des Verfassers wird zugestanden, dafs der hier in neuer (unveränderter) Auflage vorliegende erste Band seines Werkes der beste sei. Der Referent hat die weiteren Bände noch nicht gelesen, steht also unter dem frischen, unmittelbaren Eindrucke dieses ersten Teils, und da er dem Janssenschen Werke ohne jede günstige oder ungünstige Voreingenommenheit gegenübergetreten ist, so tragen vielleicht seine Worte nach ihrem bescheidenen Teile dazu bei die heftige Erregung unseres norddeutschen Publikums einigermafsen zu nüchterner Mäfsigung zurückzuführen.

Der Ref. mufs bekennen, dafs er diesen ersten Band fast durchweg mit Vergnügen gelesen hat. In sorgfältiger, klarer Darstellung wird uns [vergl. C. O. 1883, S. 481 f.] das geistige Leben auf den einzelnen deutschen Universitäten zu ende des 15. und zu anfang des 16. Jahrh. vorgeführt, die Thätigkeit der hervorragendsten Theologen und anderen Gelehrten wird eingehend gewürdigt, und das Kunst- und Volksleben wird in seinen einzelnen Disziplinen, den wichtigsten Vertretern derselben und ihren bedeutendsten Werken dem Leser zum Verständnisse gebracht, ebenso die unter dem Einflusse des älteren Humanismus sich neu belebende deutsche Litteratur. Dies zweite Buch und das dritte (über den Stand der damaligen Volkswirthschaft) ist vortrefflich zu nennen: wie grofs ist die materielle Blüte Deutschlands am Ende des Mittelalters gewesen! Aber der damals herrschende allgemeine Luxus, der zunehmende Einflufs der Kapitalsmacht, der verderbliche Einflufs der romanistischen Juristen, der willigen Werkzeuge für die Herabdrückung der Unfreien wie der wehrlosen Freien in den Zuztand schonungslos ausgebeuteter Rechtlosigkeit, die arge Verweltlichung eines grofsen Teils der Geistlichen, zumal der adeligen (woraus der Verf. durchaus kein Hehl macht) — dies alles und der jammervolle politische Zustand des Reiches macht die

damals allgemein herrschende Unzufriedenheit schon aus sich heraus erklärlich. Hier schildert uns nun der Verf. die Politik der deutschen Kaiser von der Zeit ab, wo Kaiser Friedrich II. als der Erste die Bahn des „aufgeklärten Despotismus“ zu betreten suchte, bis auf Maximilian I. herab; wir lernen namentlich diesen Letzteren würdigen in seinem unablässigen aber verlorenen Bemühen die Kraft Deutschlands zu energischer Reichspolitik zu einigen — die Eigensucht und die grobe Habsucht der Territorialfürsten ist auf alle Stände übergegangen, und am Ende von Maximilians Regierung sind die Zustände des Reiches zerrütteter denn je. Die vaterlandslose Politik der Reichsfürsten tritt besonders grell hervor, als es sich 1519 um die Königswahl handelt; die Intrigen der zum guten Teil sich der gröbsten Bestechung vonseiten Frankreichs willig darbietenden Fürsten sind so erbärmlich wie möglich — ein Vorgeschmack der späteren Rheinbundspolitik.

Dieser erste Band (in dem wir eine eingehendere Behandlung des damals üblichen Rechtswesens und der Rechtsvollstreckung, desgleichen eine solche des damaligen volksmäſsigen Aberglaubens gewünscht hätten) zeigt uns die Geschichte jener Zeit allerdings teilweise in anderem Lichte, als wir es meist gewohnt sind. Ist es das herrschende Prinzip vieler (zumal der schulmäſsigen) Historiker uns das funfzehnte Jahrhundert als absolute Nacht darzustellen, die dann vom Lichte der Reformation besiegt wird, so zeigt uns Janssen am geistigen Himmel der Zeit eine Reihe glänzender Sterne, deren Existenz uns überrascht. Jeder Historiker (er mag es bewuſst thun oder nicht) zeigt uns die Dinge in einer bestimmten Beleuchtung; Janssen thut dasselbe, und wenn den meisten norddeutschen Lesern seine Beleuchtung miſsfällt, so gibt ihnen dies (betreffs dieses ersten Bandes) weder das Recht noch die Befugnis den süddeutschen Historiker bewuſster Fälschung zu beschuldigen. Ob die ferneren Bände diesen jetzt von so vielen Seiten erhobenen Vorwurf ganz oder teilweise rechtfertigen, werden wir sehen.

Berlin. L. Freytag.

2. Beitzke, Heinrich,: *Geschichte der deutschen Freiheitskriege 1813/14.* Vierte, neu bearbeitete Auflage von P. Goldschmidt. 2 Bände. — Bremen 1883, M. Heinsius.

Das vorliegende Werk, welches in seiner ersten Auflage 1854/55, in seiner zweiten 1859/60, in seiner dritten 1864/65 erschien, hat als Vorläufer des Verfassers einbändige Schilderung des russischen Krieges und als Abschluſs eine zweibändige Fortsetzung der Freiheitskriege im Jahre 1815. — Beitzke ist nicht Historiker von Fach, sondern Autodidakt, aber im besten Sinne des Wortes. Seine Bildung ist aus dem Volke herausgewachsen, sie kennt die Gedankensphäre und die Gefühle des Volkes und hat daher seiner Schreibweise das populäre, gemeinverständliche Gepräge verliehen, welches sein Buch dazu macht, wozu der Verf. es bestimmt hat, zu einem Volksbuche im edelsten Sinne. Die kurze Autobiographie, welche dem Werke vorausgeht und welche in gedrängter Kürze vom Sohne Beitzkes zu ende geführt ist, läſst den Entschluſs des Verf., die Freiheitskriege zum Gegenstand einer geschichtlichen Abhandlung zu machen, aus einer zweifachen Veranlassung her-

vorgehen; zunächst aus dem „Unmut“, der den Verf. ergriffen, als er sah, wie nach dem Abschlusse des Weltkampfes die so gerechtfertigten Hoffnungen aller Patrioten, der Edelsten der Nation, auf das Bitterste getäuscht wurden, und der ihn antrieb zu untersuchen, „woran es denn läge, dafs wir politisch so zersplittert und heruntergekommen, während andere Staaten Europas sich so hoch erhoben hatten“, — ferner aus der traurigen Wahrnehmung, wie die Grofsthaten des Freiheitskampfes allmählich immer mehr und mehr beim Volke in Vergessenheit gerieten, so dafs ein Buch „not that, welches dem Volke jene grofse Zeit warm ans Herz legte.“ So war es damals, und so ist es leider zumteil noch jetzt. Die Freiheitskriege, die Kämpfe, welche ganz Europa erschütterten, sie sind in der Erinnerung des Volkes fast erloschen und nicht blofs, weil neue Riesenthaten der Deutschen jene Zeit des Ringens gegen den „korsischen Löwen“ in den Hintergrund gedrängt haben, sondern leider immer noch aus Mangel an Nationalsinn. Freilich soll man hohe Freude empfinden, dafs nun endlich verwirklicht ist, was jene Patrioten von 1813 wollten, aber man soll doch auch darüber jene gewaltigen Kämpfe nicht vergessen, welche dem jetzt erreichten Ziele so bedeutend vorgearbeitet haben. Und welch eine Fülle des Ruhmes liegt darin für das deutsche Volk! In unsern Schulen wird leider meist die Erweckung und Entwicklung des Nationalsinnes und Nationalstolzes durch steten Hinweis auf die Ruhmesthaten des eigenen Volkes sehr wenig berücksichtigt; wir pflegen immer noch das Fremde zu erhöhen, das Eigene herabzudrücken. „Es ist ja einmal urdeutsch (E. Dahn) das Alte über das Neue, das Fremde über das Nationale zu setzen! Die Schüler lernen genau den Schlachtenplan von Marathon, Salamis, Kannä kennen und haben von Fehrbellin, Leuthen, Leipzig, Belle-Alliance nur ganz schwache Vorstellungen. Mögen die Deutschen doch endlich lernen das Eigene zu schätzen! York und die schlesischen Leinweber bei Wartenburg und Möckern — fügen wir hinzu die Kämpfer bei Dennewitz — können mit Leonidas und seinen Spartanern getrost in die Schranken treten. Hat man für ein genaues Lebensbild eines Cicero und Horaz Zeit, so wird doch wohl auch die Zeit für ein treues Bild Friedrichs II., Blüchers, Yorks, Scharnhorsts, Steins u. a. gefunden werden. Geschichte ihres Vaterlandes müssen die Deutschen lernen.“ — Der Schüler soll sie in der Schule und das Volk aus guten Volksbüchern lernen. Und als solches hat gleich vom Anfange seines Erscheinens an das Werk Beitzkes gegolten, als solches gilt es auch heute noch und besonders nach seiner freilich oft sehr tief eingreifenden, aber natürlich auch im Laufe der Zeit nötig gewordenen Überarbeitung durch Dr. Paul Goldschmidt. Warme Vaterlandsliebe durchweht das Ganze, selbst da, wo der Verf. bitter wird wie S. 489 (Körners Tod); sine ira et studio sucht er jedem der Handelnden gerecht zu werden, und nur hier und da verführt ihn seine Bewunderung für Napoleon, gegen den er selbst 1815 mitgekämpft, zu einer „allzugerechten“ Behandlung des französischen Gewalthabers. Besonders hervorheben wollen wir aus dem Werke die Schilderungen Steins, Blüchers, Bernadottes (S. 452 ff.), der Schlachten bei Grofs-Görschen, Grofs-Beeren, Dennewitz, Wartenburg und Leipzig. Örtlichkeit und Gang der einzelnen Schlachten werden zu gröfserer Anschaulichkeit gebracht durch 17 beigegebene Karten,

von denen 9 dem ersten und 8 dem zweiten Bande eingefügt sind. Leider ist bei einzelnen z. B. der IV. und VII. des I. Bandes und der I. des II. Bandes der Druck der Namen ein recht undeutlicher. In volkstümlicher, frischer Weise kommt auch die Litteratur der grofsen Zeit zu ihrem Recht, mehrere Paragraphen sind ihr gewidmet. — An Druckfehlern sind aufser den im Buche selbst angezeigten nur wenige anzuführen wie im I. Bd. S. 181 Z. 33 hehhaft für lebhaft; S. 223 Z. 3 dafs für das; S. 495 Z. 14 Bersorgnis für Besorgnis; im II. Bd. S. 19 letzte Zeile Pfarwohnung für Pfarrwohnung; S. 38 Z. 27 Wartenhurg für Wartenburg; S. 217 Z. 11 mächtigte für mächtige. Endlich sei nicht unterlassen darauf hinzuweisen, dafs die Abnehmer des besprochenen Werkes die oben genannten vorarbeitenden und abschliefsenden Werke desselben Verfassers (die Geschichte des russischen Krieges und des Jahres 1815) zu dem Ausnahme-Preise von 10 Mark geliefert erhalten, während im übrigen beide zusammen von ursprünglich 25 auf 12 Mark herabgesetzt sind. Und so sei denn auch heute wieder das nationale Werk dem deutschen Volke recht angelegentlich ans Herz gelegt und besonders deutschen Bibliotheken warm empfohlen.

Frankenhausen. Söhns.

h) Geographie.

1. a) Von Haardt, V.: *Orohydrographische Wandkarte von Europa.* Mafsstab 1:4 000 000. 4 Blatt in Farbendruck. Wien 1883, Eduard Hölzel.

b) Von Haardt, V.: *Politische Schulwandkarte von Europa.* Mafsstab 1:4000000. 4 Blatt in Farbendruck. Dgl.

c) Von Haardt, V.: *Schulwandkarte von Amerika.* 4 Blatt in Farbendruck. Blatt 1 u. 2: Nordamerika. Mafsstab 1:10 000 000. Blatt 3: Das Mittelamerikanische Festland und das Hochland von Anahuac. Mafsstab 1:5 000 000. Blatt 4: Südamerika. Mafsstab 1:10 000 000. Dgl.

Die überaus thätige Verlagshandlung bietet hier aufs neue drei Wandkartenwerke, welche jedem Lehrer der Geographie willkommen sein werden. Allen drei Werken gemeinsam ist die übersichtliche Klarheit der Zeichnung und des Tones, die Sicherheit, die dem Blicke selbst des ziemlich ferne stehenden Beschauers geboten wird, der besonnene Takt des Autors, der durchweg gibt, was zu wissen notwendig ist, und das Nebensächliche den Spezialkarten überläfst. Im einzelnen sind die 3 Werke natürlich sehr verschiedenartig, wie Zweck und veränderter Mafsstab dies bedingten. Die erste Karte läfst die Depressionsgebiete, das Tiefland von 0—200, das Bergland von 200—1000, von 1000—2000, von 2000—3000, von 3000—4000 und das über 4000 m., ebenso das flache Meer von 0—200 und das tiefe Meer unter 200 m. durch Verdunkelung des Farben-Tons scharf hervortreten, Flüsse, Landseeen, Sümpfe, Kanäle etc. heben sich mit voller Bestimmtheit ab; nur die wichtigeren Städte sind markiert und nur mit dem Anfangsbuchstaben bezeichnet. Das zweite Werk mufs unter Berücksichtigung seines besonderen Zweckes natürlich auf die Markierung der verschiedenen Terrainstufen verzichten, läfst übrigens die notwendigen Unterschiede mit völlig ausreichender Schärfe hervortreten; dafür tritt hier die politische Färbung hervor. Die Städte sind in ihrer Markierung nach 5 Klassen unterschieden: unter 10000, 10000—50000, 50000—100000, 100000—500000 und über 500000 Einw. Die Zahl der an-

gegebenen Städte ist verständigerweise eine beschränkte, um das Auge des Beschauers nicht zu verwirren.

Das dritte Werk dient zwei Zwecken: 3 Blätter setzen das gesamte Amerika zusammen. Das orohydrographische Element überwiegt hier natürlich, aber die Stufen sind einfacher unterschieden: 2 Hauptfarbentöne treten hervor. Der eine markiert die Landschaften unter, der andere die über 300 m. absoluter Höhe; die eigentlichen Gebirge heben sich natürlich besonders ab. Ein Spezialkarton zeigt eine Übersicht über Mittel- und Südeuropa im gleichen Mafsstabe mit der Karte, und das vierte Blatt, welches den doppelten Mafsstab der 3 ersteren bietet, zeigt uns in mit jenen übereinstimmendem Tone Centralamerika und das Hochland von Anahuac. Die Landesgrenzen, die inbezug auf Amerika leicht zu merken sind, sind ohne Farbenunterschied geblieben; ein besonderer Karton auf dem vierten Blatte zeigt uns die östliche Hälfte der Vereinigten Staaten von N.-A. (auch im doppelten Mafsstabe), nach den einzelnen Staaten verschiedenfarbig und mit den wichtigsten Städten ausgestattet.

Alle 3 Kartenwerke machen ihrem Verfasser wie dem Verleger alle Ehre und sind der besten Empfehlung würdig.

Berlin. L. Freytag.

2. Hölzels *Geographische Charakterbilder für Schule und Haus.* Lieferung 6. Wien 1883, Eduard Hölzel.

Diese sechste Lieferung der ersten Serie ist des wohlerworbenen Ruhmes der früheren [vgl. S. 480] durchaus würdig. Sie enthält folgende 3 Farbenbilder: Der Hafen Nagasaki (nach einer Naturaufnahme der ostasiatischen Expedition und nach Angabe des k. k. Oberleutnants G. Kreitner gemalt von K. Hasch); Der Kalvarienberg in der Adelsberger Grotte (Naturaufnahme von K. Hasch); Die Thalsporne von Kronburg im Oberinnthale (nach einer Photographie gemalt von K. Hasch).

Die Textbeilage (mit 3 Orientierungskarten) ist wie immer von bewährten Händen bearbeitet, 1. von Gustav Kreitner, 2 u. 3 von Vincenz von Haardt; namentlich der erste Abschnitt, der ebenfalls auf den Beschreibungen eines Augenzeugen beruht, ist besonders fesselnd geschrieben, da er zwar vor allem dem geographischen, nebenbei aber auch dem historischen Interesse dient.

In nicht allzulanger Frist wird die erste Serie der Charakterbilder absolviert sein; über die nun noch rückständigen 12 vergleiche man S. 480. Ob eine zweite Serie folgen wird, hängt von dem Erfolge der ersten ab; mögen sich daher die Herren Direktoren und diejenigen Kollegen, welche bei der Beschaffung der geographischen Lehrmittel zurate gezogen werden, des trefflichen Werkes nachdrücklich annehmen!

Berlin. L. Freytag.

3. Lorch, J., *Mathematische Geographie für gehobene Bürger- und Mittelschulen, insbesondere für Seminare.* Mit 27 Holzschnitten. Minden 1883. A. Hufeland.

Ohne gerade viel neues zu bringen, zeigt das Büchlein in der ganzen Anlage eine wohlthuende Einfachheit und Kürze. Auch sind die Beweise

recht deutlich; so z. B. sind die gröfsern Berechnungen der Erde, die zahlreichen Beweise für die Rotation derselben und für die Richtung derselben, sehr anerkennenswert.

Forbach. Stühlen.

4. Neumann, G., *Schulgeographie.* 11. Auflage. Berlin 1882, G. W. Müller. 112 S.

Das durch seine Anlage praktische Buch ist in der Hand eines tüchtigen Lehrers und fleifsiger Schüler eine reiche Fundgrube des Wissens. Die Kürze der Angaben mit umsichtiger Berührung wichtiger geschichtlicher Thatsachen und örtlicher Merkwürdigkeiten bietet dem Ersteren die schönste Gelegenheit zu anregendem Vortrage und nötigt den Schüler zu Aufmerksamkeit und Nachdenken. Nur scheint es zuweilen, sls ob für eine Schulgeographie stellenweise des Guten zu viel gespendet sei; auch könnte in der Schärfe der Definition geographischer Benennungen, in der Einteilung einzelner Gebirge (z. B. der Alpen und Karpaten) und Länder (z. B. Spaniens, Frankreichs und Belgiens) noch manches übersichtlicher dargestellt werden. Die Behandlung Deutschlands ist recht gut; nur Elsafs-Lothringen scheint etwas dünn weggekommen zu sein. Die passende Zusammenstellung der Verbindungswerke (Kanäle, Eisenbahnen) und die neue Orthographie, die metrische Messung, die genaue Einteilung der Länder nach der gegenwärtigen Politik, auch der billige Preis empfehlen das Buch, was auch schon in der Angabe zu liegen scheint, so dafs schon nach wenigen Jahren die elfte Auflage erfolgte.

Forbach. Stühlen.

5. Hüttmann, Jastrom, Marten: *Weltkunde.* Leitfaden der Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie für Volks- und Mittelschulen. 9. Aufl. Hannover 1882, Helwing.

Ein Buch, welches besonders mit Rücksicht auf Repetition und Examina in gedrängter Kürze den Hauptinhalt mehrerer Disziplinen zweckmäfsig und relativ erschöpfend vereinigt, ist noch immer ein vielbegehrter Artikel. Das vorliegende Werk verfolgt diesen Zweck und erreicht ihn auch befriedigend. Der Plan der Anlage ist durchaus praktisch, das Nötige und Gegenwärtige vor dem Nützlichen und Entfernteren zu beachten. So beginnt das Kapitel der Geographie mit der Heimatskunde und berücksichtigt darauf die ganze Erde, besonders aber Deutschland, wie es auch richtig ist. Kleine Versehen, wie bei der Charakterisierung des Fichtelgebirges (ob Kesselland oder Tafelland!) sind nicht erheblich. — In der Geschichte ist mit Vermeidung von zuviel Zahlen und Namen die Verbindung der Hauptereignisse durch Ursache und Wirkung passend beachtet, ebenfalls mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands. Diese vernünftige Richtung bekundet sich auch in der Behandlung der drei folgenden Wissenschaften. Das stets Vorkommende in Handel, Gewerbe und täglichem Gebrauch ist vor allem berücksichtigt, weshalb das Werkchen wohl Empfehlung für den angegebenen Zweck verdient und es begreiflich ist, dafs das Buch an vielen Seminaren eingeführt wurde.

Forbach. Stühlen.

6. Hahn, L.: *Elementar-Geographie.* 3. Aufl. neu bearbeitet von Julius Desselberger. Heilbronn 1882, Gebr. Henninger. 118 S.

Trotz der Reichhaltigkeit des Buches und der knappen, dem Zweck desselben entsprechenden Sprache scheint die Anlage nicht ganz praktisch. Schon in den Vorübungen und Erklärungen (wir verweisen auf den Titel des Buches) wird zu vieles als bekannt vorausgesetzt: Kenntnis der Himmelsgegenden, Planzeichen etc.; die darauf folgenden Definitionen sind teilweise nicht immer scharf und klar (Wirbel, Strudel, stehende Gewässer), teilweise nicht erschöpfend; überhaupt wird in den 18 einleitenden Fragen zuviel im voraus verlangt. Dann steht der plötzliche Übergang zur detaillierten Einteilung Deutschlands nicht im Verhältnis zu dem vorher Gebotenen. Auch die Einteilung in Provinzen und Regierungssitze ist nicht so in die Augen fallend, wie sie von einem Elementarbuch erwartet werden mufs. Ferner stimmt die Einwohnerzahl vieler grofsen Städte nicht mit der seit 1882 aufgenommenen Statistik. Betreffs der Behandlung der Weltteile ist bei der Ländereinteilung Europas nach Sprachen und Abstammung Deutschland nicht erwähnt, was doch hätte geschehen müssen, wenn auch nur mit kurzer Hinweisung auf das vorhergehende Kapitel. Dann beginnt die Geographie Europas mit der mathematischen Geographie, welche doch in einen besonderen, die ganze Erde berücksichtigenden Übersichtsparagraphen gehört hätte.

Sonst, wie gesagt, enthält das Buch manches Gute, was aber bei einer nochmaligen Umarbeitung jedenfalls besser hervortreten dürfte.

Forbach. Stühlen.

7. Hoffmeister, H., *Geschichte der beschreibenden Geographie und Länderentdeckung.* Berlin 1882, Kogge & Fritze.

Mit der Erhebung der Geographie zur mehrbeachteten Wissenschaft ist natürlich auch die Geschichte derselben in den Vordergrund getreten. Alle die Männer, welche im Altertum und nachher sich um geographische Studien und Errungenschaften durch Seefahrten und Entdeckungen verdient gemacht haben, müssen ebenso bekannt sein wie Humboldt, Karl Ritter und Oskar Peschel, dessen kurze Biographie den Schlufs des Buches macht. Das Werk behandelt in den bekannten 4 Abschnitten der Geschichte auch die der Geographie und entwickelt in angemessener Kürze und in lebendig anregender Sprache die Hauptdata dieser interessanten Wissenschaft, so dafs von den Hebräern und Ägyptiern an keins der Hauptvölker in dieser Hinsicht unbeachtet bleibt. Die Darstellung ist dabei eine ebenso belehrende als spannend unterhaltende, zumal bei jedem sonst bekannten Namen von Ort, Land und Wasser die damit verbundenen interessanten Nebenmerkmale erwähnt sind. Die Arbeit verdient daher, wenn sie auch nicht gerade bedeutendes Neues bringt, wegen ihres umsichtig angelegten Materials aufmerksame Beachtung. Noch ist dabei zu bemerken, dafs den Deutschen, welche sowohl wegen der Lage ihres Binnenlandes weniger auf die See angewiesen waren als auch wegen andauernden Mangels einer gröfseren Handels- und Kriegsflotte weniger berühmte Entdecker aufzuweisen haben als andere Völker, durch die wissenschaftlichen Forschungen ihrer berühmten Landsleute der verdiente ehrenvolle Platz auch in dieser Geisteserrungenschaft angewiesen wird.

Forbach. Stühlen.

8. Geistbeck, Michael: *Leitfaden der mathematisch-physikalischen Geographie für Mittelschulen und Lehrerbildungs-Anstalten.* Freiburg 1882. Herder.

Auf den 1. Teil des angegebenen Titels ist (wie auch der Verf. selbst in der Vorrede sagt) weniger Gewicht gelegt. Er ist deshalb nur kurz aber mit verständiger Anordnung behandelt, wenn er auch einige (wie es scheint) bedenkliche Ausdrücke enthält, z. B. „die Sonne läuft im Äquator", was zwar später im Kapitel von der Revolution der Erde verbessert wird. Gut und deutlich aufgefafst sind die Zeichnungen, besonders in der Topographie des Himmels; der Kalender ist etwas kurz weggekommen. — Viel reichhaltiger ausgestattet und mit umsichtiger Sorge bearbeitet ist der 2. Teil, der sich vorzugsweise durch eine deutliche, leicht fafsliche Darstellung empfiehlt, wobei die etymologischen Erklärungen der Bestimmung des Buches vorzüglich entsprechen. Die kurzen, lehrreichen Notizen über die Bedeutung des Einzelnen im Haushalte der Natur werden dem gewandten Lehrer zur weiteren Benutzung gewifs willkommen sein. Anregend ist auch manche gerade nicht neue aber doch tiefer entwickelte Ansicht über einzelne Bildungen, z. B. Gebirgsseeen, (Oberitalien), über die Malerei und Mythologie der alten Völker. Für den Anschauungsunterricht enthält das Werk viele Details, die übrigens noch besser ansprechen würden, wenn eine Illustrationstafel zugegen wäre. Die übersichtliche Darlegung der Mineralschätze der Erde, der Pflanzen- und Tierwelt, ihres Einflusses auf die Entwickelung des Menschengeschlechtes, der Staaten, des Handels und der Verkehrsmittel, der Religion etc. ist anzuerkennen, besonders aber die mit vieler Gründlichkeit durchgeführte Sammlung statistischer Angaben im Weltverkehr. Das Buch ist deshalb nicht allein für den angegebenen Zweck sondern auch jedem Gebildeten zu empfehlen.

Forbach. Stühlen.

9. Stohn, Hermann: *Grundrifs der Erdkunde für höhere Lehranstalten.* Mit in den Text eingedruckten Kartenskizzen. Köln 1882. DuMont-Schauberg.

Dieses Buch, für die Unter- und Mittelstufe bestimmt, geht von der richtigen Ansicht aus, das immer Bleibende auf der Erde, also den physischen Teil der Geographie dem Unterricht zugrunde zu legen und in vergleichender Weise schon das erste Studium dieser Wissenschaft zu beleben. Deshalb zergliedert sich auch der Inhalt weniger in Namen, Zahlen und andere Einzelangaben; es vermittelt vielmehr Totalansichten und gewährt mehr bleibende, anschauliche Bilder, deren Fixierung recht praktisch mit Hilfe der Skizze gefördert wird. Dafs die Aussprache fremder Namen durch annähernde Bezeichnung erleichtert wird, auch neben der alten Berechnung die metrische Messung steht, sind zeitgemäfse Erleichterungen. Dafs indessen die fremden Erdteile dem näherliegenden Europa vorangehen, ohne dafs auch nur eine allgemeine Darstellung dieses Erdteils vorher versucht wird, scheint zwar nur ein kleines, aber doch vielleicht begründetes Bedenken zu erregen, wie auch, dafs die politische Geographie Deutschlands, freilich dem in der Einleitung erwähnten Plane gemäfs, etwas spärlich behandelt ist.

Forbach. Stühlen.

10. Schulz-Leipoldt, K.: *Leitfaden der Schulgeographie für die 3 untern Klassen höherer Lehranstalten.* Berlin 1882. W. Weber.

Ein sehr brauchbares Buch, besonders auch wegen der Anzeige bestimmter Jahrespensen jeder Klasse, der richtigen Bemessung dieses Pensums und der einfachen, klaren Sprache. Statt den Schüler zu ermüden, mufs das Buch vielmehr durch seine Bestimmtheit und den durch genaue Anordnung möglich gewordenen verhältnismäfsigen Reichtum seines Inhaltes nur angenehm beschäftigen. Die mit Rücksicht auf das so notwendige Kartenzeichnen gegebene Anweisung des Lehrers, wonach von Stunde zu Stunde diese Arbeit den Unterricht begleiten mufs, ist gewifs anzuerkennen; die stete Wiederholung und Vervollständigung des bereits Erlernten ist durch die Jahreskurse methodisch erleichtert.

Forbach. Stühlen.

11. Richter, J. W. Otto: *Leitfaden für den ersten Unterricht in der Erdkunde* auf höheren Unterrichtsanstalten und Bürgerschulen in 3 aufeinanderfolgenden Kursen, als Vorstufe des Lehrbuches der allgemeinen Geographie von H. Cassian. Mit Kartenskizzen und Abbildungen. Frankfurt a. M. 1882. Jaeger. 155 S.

Die Durchnahme des obengenannten Buches hat uns sehr befriedigt. Von einfachen, mathematisch-geographischen Begriffsbestimmungen und physisch-geographischen Worterklärungen ausgehend, die noch erläutert werden durch kleine, einfache und klare bildliche Darstellungen, ohne durch zu grofse Voraussetzungen dem Schüler die Kraft zu stören und die Lust zu nehmen, — ferner mit dem gut gewählten Zentrum der deutschen Heimat, dem Fichtelgebirge, beginnend, baut sich die Darstellung in natürlicher und ansprechender Weise zum Ganzen auf, ohne dafs dadurch, wie es anfangs schien, des Guten zu viel gegeben würde. So ist die Heimat, so ist ganz Deutschland behandelt, und sò geht es dann zu einem Überblick über die 5 Erdteile mit passend angebrachter Belehrung in dem jetzt notwendig gewordenen mathematischen Teile. Auf diese Weise fortschreitend wird in konzentrischen Kreisen durchaus übersichtlich und den praktischen Griff des Fachmannes überall zeigend das ganze Gebiet der Geographie behandelt: eine Weise, die, zwar von der Elementarstufe ausgehend, auch die gröfseren Ansprüche höherer Lehranstalten durchaus befriedigen wird. Das Buch kann in allen seinen Teilen empfohlen werden.

Forbach. Stühlen.

12. Lehnert, Josef Ritter v.: *Eine Weltumsegelung.* Reise der Corvette Erzherzog Friedrich in den Jahren 1874 bis 1876. Wien 1882. Alfred Hölder. 116 S. kl. 8° mit 7 Illustr. und 1 Karte.

Dieses Werkchen bildet das 14. Bändchen von „Hölders geographischer Jugend- und Volksbibliothek“, herausgegeben von Friedr. v. Hellwald und Dr. Friedr. Umlauft. Der Verfasser, welcher als k. k. Linienschiffs-Leutnant selbst an der Reise der österr. Corvette „Erzherzog Friedrich“ teilgenommen, schildert in ansprechender Weise Land und Leute, mit welchen sein Schiff besonders auf dessen Kreuz- und Querfahrten in der Sunda-See, in China nnd Japan in Berührung kam, die Gefahren und Stürme, die es zu

bestehen hatte u. s. w. Der etwas reifere Schüler wird die Schilderungen des Verfassers, der mehrfach Gelegenheit hatte auch Ausflüge in das Innere der von seinem Schiffe berührten Länder zu machen, gewifs mit Interesse lesen, und so sei das Buch sowie überhaupt die ganze Sammlung der Hölderschen geographischen Jugend- und Volksbibliothek den Schülerbibliotheken der höheren Lehranstalten bestens empfohlen, H. Noë.

13. Trampler, R.: *Mittelschul-Atlas.* Grofse Ausgabe. Wien 1883. K. K. Hof- und Staatsdruckerei.

Der vorliegende Atlas ist zwar zunächst für österreichische Schulen bestimmt, kann aber wegen der Reichhaltigkeit seines Inhalts auch sehr gut an deutschen höheren Lehranstalten verwendet werden. Er enthält 51 Karten, von denen fünf auf die mathematische und physikalische Geographie entfallen. Das Kaisertum Österreich-Ungarn mit seinen einzelnen Provinzen ist auf 19 Blättern zur Darstellung gebracht. Von Deutschland finden wir 5 Karten, von denen namentlich die erste, welche die physikalischen Verhältnisse Deutschlands im weiteren Sinne (zw. 47 und 56° n. Br., 23 und 40° östl. L. von Ferro) im Mafsstabe 1 : 4,400000 darstellt, sehr brauchbar ist. Die andern 4 Karten sind der politischen Geographie Deutschlands gewidmet, und zwar gibt das eine Blatt eine Gesamtübersicht über die Staaten des deutschen Reiches, die zweite enthält die Staaten Süddeutschlands, die dritte und vierte stellen Nordost- und Nordwestdeutschland (Mafsstab 1 : 2,200,000) dar. Auf den politischen Karten ist das Terrain schwarz auf weifsem Grunde untergezeichnet, während die übrigen Karten in der jetzt für Schul-Atlanten allgemein gebräuchlichen Manier (das Hochland in braunem, das Tiefland in grünem Farbenton) ausgeführt sind. Das übrige Europa ist in 11 Karten behandelt, von denen die eine die verschiedenen Volks- und Sprachenstämme zur Anschauung bringt. Den aufsereuropäischen Erdteilen, die im Mafsstabe 1 : 44,000000 ausgeführt sind, ist zur Vergleichung ihrer Gröfse eine Skizze der österreichisch-ungarischen Monarchie in demselben Mafsstab beigefügt. Wir können den Atlas auf das Beste empfehlen; der Preis ist im Hinblick auf seinen Umfang äufserst niedrig.

Berlin. Böttger.

i) Mathematik.

1. Bremikers *logarithmisch-trigonometrische Tafeln mit sechs Dezimalstellen.* Neu bearbeitet von Th. Albrecht. 10. Stereotyp-Ausgabe. Berlin 1883, Nicolai (R. Stricker). gr. 8°. XVIII u. 598 S.

Diese äufserlich und sachlich schöne und empfehlenswerte zehnte Stereotyp-Ausgabe der bekannten Bremikerschen Logarithmen-Tafeln mit 6 Dezimalen hat folgenden Inhalt: Einleitung (Gebrauchsanweisung) S. VII—XVIII. — Tafel I. Die Logarithmen der natürlichen Zahlen von 1 bis 100 000. S. 1—185. Auf S. 185 findet sich eine Tafel der Vielfachen (1—100fachen) des Moduls der gemeinen Logarithmen und des reziproken Wertes dieses Moduls. — Tafel II. Die Logarithmen der Sinus und Tangenten (der 5 ersten Grade) von Sekunde zu Sekunde. S. 187—262. — Tafel III. Die Logarithmen der trigonometrischen Funktionen von 10 zu 10 Sekunden. S. 263—533.

S. 534 bringt eine Tafel der Länge der Kreisbogen von 0 bis 180° für den Halbmesser 1. — Tafel IV. 1) Additions- und Subtraktions-Logarithmen. S. 535—570. 2) Subtraktions-Logarithmen, wenn die Differenz der gegebenen Logarithmen gröfser als 0,420 000 ist. S. 571—593. — S. 594 bringt eine Tafel der Verwandlung von Bogenmafs (von 0 bis 360°) in Zeitmafs. — Die S. 595—598 bringen eine Menge von Konstanten, namentlich terrestrischen und astronomischen.

Die neue Auflage unterscheidet sich von ihrer Vorgängerin vor allen Dingen durch die Wiederaufnahme der dort weggelassenen Tafel der Logarithmen der Sinus und Tangenten der Winkel bis zu 5 Grad von Sekunde zu Sekunde, welche jedenfalls mehr benutzt werden wird als die beiden anderen zur Ermittelung der Logarithmen der Sinus und Tangenten kleiner Winkel angegebenen Verfahrungsarten. Die erste derselben beruht auf der Benutzung der am Fufse der Seiten 2—185 gegebenen Werte

$$S = \log. \frac{\sin x}{x} \text{ und } T = \log. \frac{\operatorname{tg} x}{x}.$$

Für die Anwendung der zweiten, ziemlich weitläufigen Art enthält die Tafel III auf S. 264—293 für Winkel von 0 bis 5° in der mit b überschriebenen Vertikalspalte die Verwandlung des Logarithmus des in Einheiten des Radius ausgedrückten Bogens auf den Logarithmus des Sinus dieses Bogens in Einheiten der 6. Dezimale des Logarithmus.

Wenn bei der Ablesung der Mantissen für die beiden ersten Ziffern derselben nicht die zur betr. Zeile gehörenden sondern die aus der nächstfolgenden Zeile zu nehmen sind, so ist dies nicht durch ein vorgesetztes Sternchen kenntlich gemacht sondern durch einen über die erste der 4 letzten Mantissenziffern angebrachten Strich. — Ob die letzte Mantissenziffer um 1 erhöht worden ist oder nicht, ist nicht angedeutet. — Ich halte es für zweckmäfsiger in Tafel III in der horizontalen Kopfreihe die Überschriften der beiden letzen Vertikalspalten am rechten Rande der Seite wegzulassen und ebenso in der horizontalen Fufsreihe die der beiden ersten Vertikalspalten am linken Rande der Seite. — Dasselbe meine ich für die Sekunden-Bezeichnung in Tafel II.

Nun noch einige unerhebliche Bemerkungen. S. VII Z. 12 v. o. steht: eines Quotienten, dagegen Z. 19 v. o. dem Quotient. — S. IX Z. 12 v. u. steht Werth, S. XI Z. 6 v. o. Werte. — S. X Z. 18 v. u. steht Zahlen statt Ziffern. — Die Wörter plus und minus mit dem Dativ zu gebrauchen (S. XII) kommt zwar leider immer noch oft vor, sprachlich richtig ist es aber nicht.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

2. Harms, Christ. und Kallius, Alb.: *Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien, Ober-Realschulen, Realschulen, höhere Bürgerschulen, Seminare etc.* 10. Auflage. Oldenburg 1883, Gerhard Stalling. gr. 8°. VIII und 262 S.

Für die Vortrefflichkeit dieses Rechenbuches spricht schon die grofse Anzahl der in so kurzer Zeit und so schnell auf einander erfolgten Auflagen; trotzdem oder vielmehr gerade deshalb halte ich eine etwas nähere Besprechung des Buches nicht für überflüssig.

Das vorliegende Buch ist ein in seiner Art ganz vortreffliches sowohl nach Anordnung und Zusammenstellung als auch nach Wahl des Aufgabe-Stoffes und Verwertung der zahlentheoretischen Rechen-Vorteile als auch ganz besonders nach der Behandlungsweise der gemeinen und der Dezimalbrüche. — Der Inhalt des Buches ist folgender: Erster Kursus. Das Rechnen mit ganzen Zahlen. Erste Stufe. Schreiben und Aussprechen der Zahlen. — Die vier Grundrechnungsarten zuerst einzeln, dann in Verbindung. Die Potenz S. 1—41. — Zweite Stufe. A) Rechnen mit ungleich benannten Zahlen, deren Währungszahl eine Potenz von 10 ist. Sortenverwandlung. Die vier Grundrechnungsarten. (Bei der Division wird wirkliches Teilen und Messen oder Enthaltensein scharf auseinander gehalten. S. 42—63. B) Rechnen mit ungleich benannten Zahlen, deren Währungszahl 50 und 500 ist. Sortenverwandlung. Die vier Grundrechnungsarten. S. 64—70. C) Rechnen mit ungleich ben. Zahlen, deren Währungszahlen weder Potenzen von 10 noch Hälften solcher Potenzen sind. — Zeit- und Bogen-Maſse und andere Verhältnisse, namentlich auch englische Münzen, Maſse und Gewichte. — Sortenverw. und die vier Grundrechnungsarten. — Rechnen mit Zeiträumen. — Verwandlung der alten Münzen und Maſse in neue. — Allgemeine Dezimalzahlen. — Teilbarkeit der Zahlen. S. 71—105. Zweiter Kursus. Das Rechnen mit und nach Brüchen. Erster Teil. Die gemeinen Brüche. S. 106—144. Allgemeine Dezimal-Zahlen (Dezimalbrüche). (Das abgekürzte Rechnen ist scharf hervorgehoben und begründet). S. 144—180. — Zweiter Teil. Zins-, Tara- etc., Gewinn- und Verlust-, Gesellschafts-, Rabatt- und Diskontorechnung; zusammengesetzte Regeldetri; der Kettensatz; Mischungs-, Münz- und Wertpapier-, Terminrechnung. Berechnung der Zinsen mittelst der Zinszahlen. — Geometrische Aufgaben. — Algebraische Aufgaben. S. 181—254. Münz-, Maſs- und Gewichts-Verhältnisse. S. 255—262.

Das Buch ist also nicht, wie gewöhnlich, eingeteilt in die Rechnung mit unbenannten und in die mit benannten Zahlen, sondern es werden die letzteren höchst zweckmäſsig sobald als möglich in Gebrauch genommen. Denn, wie die Verf. sehr richtig sagen, jede Art der im zweiten Teil des zweiten Kursus durchgenommenen Rechnungen hat ihre Elemente, die nicht früh genug in Anwendung gezogen werden können, damit der Schüler mit Aufgaben dieser Art vertraut gemacht, nicht zuletzt vor etwas schwierigeren derartigen Aufgaben als vor etwas Ungewöhnlichem, ihm ganz Neuem, stutzig werde. Dabei sind die angewandten Aufgaben so gefaſst worden, wie sie im Leben aufzutreten pflegen, beschränken sich aber keineswegs auf die sog. Höker- und Krämer-Aufgaben, sondern beziehen sich in der bei weitem gröſseren Zahl auf praktisch technische Sachen der Mechanik, Physik, Geometrie, mathematische Geographie, Astronomie u. a. Die Zeitrechnung ist benutzt, um den Schülern merkwürdige und bedeutsame historische Thatsachen und Ereignisse gleichsam spielend beizubringen. — Der Abschnitt über allgemeine Dezimal-Zahlen ist ganz besonders prächtig durchgeführt und verdient in allen Schulen (Volks- und höheren Schulen) die gröſste und sorgfältigste Nachahmung und Verwertung. — Die Potenzen werden mit recht sehr bald benutzt. — Das Buch enthält nur Aufgaben. Alle in

manchen Rechenbüchern den einzelnen Paragraphen vorausgeschickten langen und breiten belehrenden Einleitungen, die dem Schüler wenig nützen, und die eben daselbst aufgestellten Rechnungsformeln etc., die ihm durchaus schaden, sind (mit Ausnahme der Formeln in den geometrischen Mafsaufgaben, S. 235—251) weggelassen; dafür ist aber die Art der Lösung der Aufgaben auf jeder neuen Stufe durch wenige bestimmte Fragen angedeutet. — Papier und Druck sind gut. — Die Resultate zu den Aufgaben sind in einem besonderen Hefte, welches nicht zusammen mit dem Rechenbuche ausgegeben wird, zusammengestellt*).

Wohl der Schule, welche das Rechenbuch von Harms und Kallius bei ihrem Rechenunterrichte benutzt!

Nur noch wenige Bemerkungen will ich hinzufügen. Bei der Aussprache grofser Zahlen (z. B. S. 3 No. 21 und S. 10 No. 78) ist mit recht der schleppende Gebrauch von überflüssigem und vermieden. — Die Berücksichtigung der Fehler bei allen abgekürzten Rechnungen (z. B. S. 113) ist höchst anerkennenswert. — Ich möchte recht scharf hervorgehoben und sehr stark betont sehen, dafs eine gemischte Zahl z. B. $2^3/_4$ (S. 111 Nr. 22) $= 2 + {}^3/_4$ gelesen werden mufs „2 und $^3/_4$“ und nicht, wie es leider noch immer so oft geschieht, „zwei $^3/_4$“. — An einigen Stellen (z. B. S. 8. II. Nr. 54, 55, 65, 67 und S. 16 No. 96) vermisse ich das Wort „zusammen“. — Das Wörtchen „wieder“ findet sich oftmals (z. B. S. 11 No. 20, 21, 22. S. 14 No. 65. S. 21 No. 74) statt „auch“, „ebenfalls“ gebraucht. — Ich weifs nicht, ob auf S. 33 § 6 in No. 4 die Absonderung der Einer resp. Zehner durch das gewöhnliche Komma zu billigen ist. — An manchen Stellen zur Erklärung der Multiplikation resp. Division (z. B. S. 17 Z. 11 v. u., S. 20 No. 64 S. 27 No. 24) halte ich für genauer Einer oder Einsen zu sagen statt Einheiten. — Statt niederer (S. 91, No. 144) heifst es richtiger niedrigerer. — S. 36 No. 56 würde ich vor „teilbar“ noch einschalten „ohne Rest“. — S. 67 No. 1 soll es wohl heifsen „die Aufg. 1 des § 14“ statt die „Aufg. des § 14“? — Ob auf S. 73 zwischen No. 24 und 25 die nun einmal aufgekommene Milliarde nicht noch eingeschaltet werden könnte? — Quersumme einer Zahl erkläre ich mit Summe der Ziffern st. mit Summe der Einheiten (S. 101 No. 17). — Auf S. 106 No. 2 würde ich st. Ganzes lieber Einheit setzen oder wenigstens neben Ganzes Einheit in Klammern hinzufügen, damit sogleich im Anfange der Bruchrechnung nicht etwa die irrtümliche Meinung aufkomme, als ob nur ein Ganzes geteilt werden könne, und nicht auch ein Teil selber. — In den Formeln mit der Ludolphschen Zahl π wird es mit recht immer gebräuchlicher das π als Koëffizient vor die benannte Zahl zu setzen z. B. Kreisperipherie $= \pi d$, Kugel $= {}^4/_3 \pi r^3$. — In den Regeln für den Inhalt geometrischer Gebilde z. B. S. 238 für das Trapez vermisse ich den Zusatz „in einerlei Mafseinheit ausgedrückt“. — Bei der Erklärung des stumpfen Winkels fehlt „aber kleiner als 2 rechte“.

Druckfehler. S. 14 in der Anmerkung lies 35 st. 25. — S. 29 No. 53 l. 16 st. 26. — S. 32 Nr. 105 l. gekauft st. verkauft. — S. 41 No. 128 l. $^{75}/_3$ st. $^{75}/_2$. — S. 43 in der ersten Anmerkung l. Äquator st. Aq. — S. 44

*) Leider ist dasselbe wenig vollständig und nicht frei von Druckfehlern. (Anm. d. Red.)

letzte Zeile l. 100³ccm st. cmm. — S. 169 No. 6 a. l. F st. E. — Die Aufgaben auf S. 32 No. 100 und 111, S. 33 No. 119 gehören nicht unter die Division sondern unter die Multiplikation.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

3. Friedrichs, H., Klusmann, Ant., Logemann, F.: *Rechenbuch für Unterklassen.* 16. Aufl. bearbeitet von H. Friedrichs und C. Krüder. Oldenburg 1883, G. Stalling. kl. 8⁰. II u. 100 S.

Dieses kleine Rechenbuch ist in der Behandlungsart seines Stoffes dem in demselben Verlage erschienenen gröfseren Rechenbuche von Harms und Kallius so ähnlich, dafs man jenes als eine Art Vorschule zu diesem höchst vortrefflichen Rechenbuche bezeichnen kann.

Der Inhalt des Buches ist folgender. Erster Kursus. Das Rechnen m Zahlenraum von 1 bis 100. Erste Stufe. Der Zahlenraum von 1 bis 5. Zweite Stufe. Der Z. von 1 bis 10. Dritte Stufe. Der Z. von 1 bis 20. Vierte St. Der Z. von 1 bis 100. (Diese Überschrift fehlt im Buche). — Zweiter Kursus. Das Rechnen im Zahlenraum von 1 bis 10000. Erste Stufe. D. Z. von 1 bis 1000. Zweite Stufe. D. Z. von 1 bis 10000.

Die Einführung in die Zahl geschieht anschaulich sowohl mittelst lotrechter Striche als auch mittelst Nullen. — Der Stoff ist ein so reichhaltiger, dafs dem angehenden Lehrer bei Benutzung des Buches, namentlich des zweiten Kursus, eine gewisse Beschränkung ans Herz gelegt werden mufs, damit nicht schliefslich das Rechnen in gedankenlosen, blofs gedächtnismäfsigen Schematismus und Mechanismus ausarte. — Die Übungen auf S. 51 No. 31—35 dürften, wenn sie wirklich von Anfang bis zu Ende ausgeführt werden sollten, doch gewaltig viel Zeit inanspruch nehmen; desgl. die auf S. 57 No. 27 a und b. — Auf S. 77 No. 71—73 gefällt mir die Bezeichnung Antwort statt Ergebnis oder Resultat nicht recht. — Die Ausdrucksweise „dividiere 3 in 6“ u. dgl. von S. 84 ab für dividiere 6 durch 3 = 6 : 3 ist keineswegs zu mifsbilligen, aber man hüte sich, wie es im Buche ja auch wirklich geschehen ist, vor dem falschen Gebrauch des Divisionszeichens (:), insofern 6 : 3 = 2, aber 3 : 6 = ½ und nicht etwa = 2 ist. —

S. 62 No. 24 enthält die eingeklammerte Erläuterung den leider immer noch so oft vorkommenden und doch so argen und schlimmen, im späteren mathematischen Unterrichte so schwer zu beseitigenden Verstofs gegen die Bedeutung einer Gleichung. Es steht daselbst 4,27 M. + 3,48 M. = 7,75 M. — 4,36 M. = 3,39 M.; das ist ganz falsch, es mufs heifsen 4,27 M. + 3,48 M. — 4,36 M. = 7,75 M. — 4,36 M. = 3,39 M. Auf S. 97 steht dagegen ganz richtig 2448 : 24 = (2448 : 3) : 8 = 816 : 8 = 102, und nicht ganz falsch etwa 2448 : 24 = 2448 : 3 = 816 : 8 = 102. — Auf S. 26 No. 60 ist der Zusatz „von 20 m Länge“ überflüssig.

An Druckfehlern habe ich gefunden: S. 31 in der Zeile vor No. 55 ist zu lesen 19 st. 69. — S. 62 No. 25 setze , st. . — Auf der ersten Seite in § 2 müssen No. 4 und No. 5, wie es auf den folgenden Seiten richtig gedruckt ist, von dem in der betr. Zeile Vorhergehenden weiter abstehen, damit nicht ein Widersinn entstehe wie 2 + 3 = 1 + 4 = 3 + 1, oder 1 + 4 = 2 + 2 = 2 + 3. — Auch auf S. 38 § 13 in der Zeile vor

No. 8 sind die einzelnen Gleichungen weiter von einander zu trennen, wie es auf S. 39 an den entsprechenden Stellen geschehen ist. — S. 47 No. 37, S. 48 No. 39 und No. 41, S. 88 in No. 125 bis 128 sind die Trennungsstriche sehr leicht mit dem Subtraktionszeichen zu verwechseln.

Frankfurt a. O. G. Emsmann.

k) Naturwissenschaften.

1. Koppe, Karl. *Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte.* 7. Aufl. bearb. v. Fr. Craemer. Mit in den Text gedruckten Abbildungen. Essen 1882. Bädeker. 8⁰. VIII. und 195 S.

Das vorliegende Lehrbuch, welches alle 3 Naturreiche umfaſst, gehört in die groſse Kategorie derer, die kaum etwas anderes sind als eine systematische Aufzählung der wichtigeren Naturprodukte.

In der Zoologie ist der Systematik ein kurzer Abschnitt über die Anatomie des Menschen vorhergeschickt, in der wir auch eine Aufzählung der Menschenrassen nach der in Lehrbüchern noch immer dominierenden Einteilung von Blumenbach finden. Der botanischen Systematik ist ein kurzer Abriſs der Morphologie der Pflanzen vorausgeschickt, während ihr eine kurze Darstellung zur Anatomie und Physiologie folgt. In beiden Teilen beruht die Systematik in soweit auf wissenschaftlicher Grundlage, als sich dies mit Schulzwecken vereinbaren läſst, dabei sind z. B. Dikotylen in Polypetale, Monopetale und Apetale eingeteilt, welche Gliederung für die Schule richtiger ist als die Zusammenfassung der Polypetalen und Apetalen in eine Gruppe. Der Ausdruck blumenlose Dikotylen für Apetalen scheint dem Ref. (wie auch mehrere andere Verdeutschungen) nicht ganz passend. In der Morphologie hätte die Übersicht der Blütenstände nach den Formen von Früchten wohl etwas klarer sein können. Der mineralogische Teil scheint dem Rec. insofern etwas verfehlt, als die Chemie weder als bekannt vorausgesetzt noch auch genügend davon geboten wird als daſs die Einteilung auf chemischer Grundlage beruhen könne, wie dies gleichwohl der Fall ist. Einige Definitionen wie die der Mineralien (S. 169) und der Inflammabilien (S. 193) scheinen dem Rec. nicht ganz richtig; dasselbe gilt von der Einteilung der Gebirge in plutonische und neptunische. Die Krystallographie ist wegen der zu groſsen Kürze fast wertlos für den Schüler.

Berlin. F. Höck.

2. Hofmann: *Grundzüge der Naturgeschichte für den Gebrauch beim Unterricht.* III. Teil. Mineralogie. Mit 138 dem Texte beigedruckten Holzschnitten. Vierte Aufl. München (Oldenbourg) 1881. 8⁰. VI. und 147 S.

Der Verf. dieses Lehrbuches bietet nicht nur, wie der Titel sagt, einen Abriſs der Mineralogie, sondern es werden auch (wie es in den meisten der für den Schulunterricht bestimmten mineralogischen Lehrbücher der Fall ist) die Grundlehren der Mineralogie geboten. Das Buch ist zwar nicht in besonderer Weise als ein methodisches gekennzeichnet; dennoch ist es mehr als ein einfacher Auszug aus einem gröſseren Lehrbuche, welcher sonst häufig unter dem Namen eines Schulbuches geboten wird. Dies tritt namentlich dadurch hervor, daſs es nicht eine so groſse Vollständigkeit anstrebt wie jene, daſs es dafür aber das Gebotene gründlicher behandelt. Minder

wichtiges wird häufig nur kurz erwähnt und tritt durch den kleineren Druck sogleich als solches hervor. Die allgemeinen Teile der Mineralogie sind recht klar geschrieben und wohl überall für Schüler verständlich, obwohl auch einige etwas schwierigere Verhältnisse zur Sprache kommen, wie z. B. das Verhalten der Mineralien im polarisierten Licht. In der Krystallographie hätten vielleicht auch Formeln eingeführt werden können; weder die von Weifs noch von Naumann werden einem Schüler der höheren Klassen schwer verständlich sein. Da der Leitfaden bestimmt ist neben einem chemischen gebraucht zu werden, ist es gewifs gerechtfertigt, dafs die Einteilung der zusammengesetzten Mineralien nach den Basen statt nach den Säuren gewählt wurde, wenn auch einzelne interessante Verhältnisse, wie die des Isomorphismus dadurch weniger klar hervortreten. Ob aber eine Trennung der nicht metallischen Mineralien in Salze einerseits, Steine und Erden andererseits sich rechtfertigen läfst, ist zweifelhaft. Die Kapitel aus der Geologie sind vielleicht etwas zu kurz, wenn auch die letzten derselben, welche die historische und dynamische Geologie behandeln, teilweise recht interessant geschrieben sind. Da die Abbildungen auch klar sind, läfst sich das Buch wohl empfehlen.

Berlin. F. Höck.

4. Hoffmeister, H.: *Deutsche Bildungswarte.* II. Geschichte und Charakteristik der Geologie. Berlin, Kogge und Fritze. 8⁰. 127 S.

Die ganze Sammlung, zu der dieses Buch gehört, soll eine geschichtliche Darstellung der Entwicklung hervorragender Wissenschaften und Künste geben. Der vorliegende zweite Band unterscheidet sich von dem ersten, welcher eine Geschichte der Geographie gibt, wesentlich dadurch, dafs er zugleich eine Charakteristik der behandelten Wissenschaft bietet. Bei der Geographie hielt der Verfasser dies nicht für nötig, da von ihren Aufgaben bei jedem gebildeten Leser eine gewisse Vorstellung vorausgesetzt werden darf, während die Geologie den meisten Laien unbekannt ist. Es kann dadurch das vorliegende Büchlein zugleich zur Einführung in die Geologie dienen, und gewifs ist es kein unglücklicher Gedanke zu einer solchen die historische Form zu wählen.

Während der Leser die geologischen Probleme nach einander entstehen sieht, lernt er sie zugleich kennen. Weitere Exkurse verhelfen zu gründlicherem Verständnis.

Das ganze Buch zerfällt in 4 Hauptteile: 1) Altertum oder Mythe, 2) Mittelalter oder Hypothese, 3) Neuere Zeit oder sammelnde und systematisierende Epoche, 4) Neuzeit oder Epoche naturgemäfser Betrachtung. In jeder Epoche werden wenige hervorragende Männer namhaft gemacht, und nach ihren Ansichten wird dann der Zeitraum charakterisiert. Das Buch unterscheidet sich dadurch wesentlich von so vielen anderen Abrissen der Geschichte von Einzelwissenschaften, welche nichts anderes als Auszüge aus gröfseren Werken sind und daher oft lange Reihen von Namen, aber nur wenige Worte über die Leistungen der genannten Männer geben.

Wie bei Gelegenheit der geschichtlichen Entwicklung eine Charakteristik der Wissenschaft gegeben wird, mögen einzelne Beispiele zeigen. So

werden bei der Charakteristik von Strabos Lehren die geologischen Wirkungen des Wassers und Feuers im allgemeinen erörtert. Fracastoro gibt als der erste, welcher zwischen See- und Süſswasserpetrefakten unterscheidet, Anlaſs zu einer Erörterung über Versteinerungen. Der Begriff der Formation wird in dem Kapitel erklärt, welches den ersten Geognosten Valentin und Kenntmann gewidmet ist. Um auch Beispiele aus der Neuzeit anzuführen, so gibt Quenstedt zur Erörterung über Bildung von Kohlen, Cotta zu einer zusammenfassenden Entwicklungsgeschichte der Erdrinde Anlaſs.

Das ganze Buch ist so interessant geschrieben, daſs gewiſs auch mancher mit der Geologie vertrautere Leser es mit Freuden lesen wird. Dem Lehrer der Geographie oder Naturwissenschaften zeigt es, wie auch die Einführung der wichtigsten Lehren der Geologie in den Schulunterricht möglich wird ohne Einführung eigentlicher Stunden für Geologie. Wie hier der Verfasser sie gibt bei Gelegenheit ihrer geschichtlichen Entwicklung, kann sie der geographische Lehrer leicht in seinen Unterricht einflechten bei Besprechung einzelner Örtlichkeiten; dem Lehrer der Biologie geben viele Tiere und Pflanzen zu Exkursen in das Gebiet der Geologie Anlaſs. Wenn der Verf. sein Buch auch als für höhere Unterrichtsanstalten bestimmt bezeichnet, so hat er wohl die Anlage von Schülerbibliotheken, nicht eine direkte Verwendung beim Unterrichte im Auge; für ein eigentliches Lehrbuch würde es sich nicht eignen, während es als Lesebuch für einen Schüler höherer Klassen sehr zu empfehlen ist.

Berlin. F. Höck.

l) Singen.

Ballien, Th.: *Liederschatz für Schule und Haus.* 2. Aufl. Berlin 1883. Selbstverlag.

Schon die erste Auflage war ein sehr umfangreiches Werk von 253 Nummern; diese 2. Aufl. bietet auſser den liturgischen Gesängen 301 Nummern auf 42 Bogen, darunter viele treffliche Lieder und Gesänge von Mendelssohn, Abt etc. Ein Sammelwerk von solchem Umfange muſs jedem Sachkundigen sofort bedenklich erscheinen. Wir sind der Ansicht, der Verf. hätte dem Werke mehr genützt, wenn er sich mehr beschränkt hätte. Unter den Liedern und Gesängen finden sich sehr viele, die in musikalischer Beziehung unbedeutend sind, auch viele Texte erotischen Inhalts (z. B. 185, 191, 251), die man der Jugend nicht bieten mag und darf. Ferner gehören Chöre aus Oratorien, 7stimmige Motetten in Form der Partitur nicht in das Werk. Dilettanten und namentlich Schüler können sich damit nicht zurecht finden; für solche Werke sind Stimmen erforderlich. Geradezu unangenehm berührt das Arrangement des prachtvollsten Chores aus Haydns Schöpfung: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes“ (St. 618). Zu dem Solo-Terzett: „In alle Welt“ soll eine Sopranstimme die Geigenbegleitung mit untergelegtem Texte singen. Ein solches Unterfangen verrät wenig Pietät vor so erhabenen Kunstwerken und unsern hochbegabten Tonkünstlern.

Berlin. H.

C. Programmschau.

1) Königreich Sachsen.

Annaberg. R. S. I. O. nebst Progymnasium. Dir. Berlet. Abh. d. Oberl. Bartsch: Sächsische Kleiderordnungen aus der Zeit von 1450—1750. (2. Heft.) 1882 Abit. 9. 1883 Abit. 8. 14 o. L. 1 Fachl. 179 Sch.

Bautzen. R. S. II. O. Dir. Vollhering. 9 o. L. 1 prov. L. 1 Fachl. 181 Sch.

Borna. R. S. I. O. Dir. Klotzsch. Abhandl. d. Oberl. Vater: 1, Methode des fremdsprachlichen Unterrichts. 2, Repetitionstabellen zur biblischen und Kirchengeschichte. 1. T. Mich. 1882. Abit. 3, (1 Naturw., 1 Chemie, 1 Steuerf.) Ostern 1883. Abit. 13. (1 neuere Spr., 2 Polytechn., 1 Bergakad., 1 Forstak., 3 Postf., 2 Steuerf., 1 Militärd., 1 Kaufm,) 10 o. L., 1 prov. L. 134 Sch.

Chemnitz. R. S. I. O. Dir. Pflüger. Abh. d. Oberl. Dr. Fehse Henry Howard, Earl of Surrey. 7 Abit. 18 o. L. 3 Fachl. 329 Sch.

Dresden-Altstadt. R. S. I. O. Rektor Oertel. Abh. d. Oberl. Dr. Herrmann: Die häusliche Thätigkeit der Schüler und die Verwendung ihrer sogenannten freien Zeit. 18 Abit. 21 o. L., 5 Fachl. 403 Sch.

Dresden-Friedrichstadt. R. S. II. O. Dir. Krumbiegel. 6 Abit. (3 Apoth., 1 Hôtelier, 1 Ökonom, 1 Kaufm.) 10 o. L., 1 Hilfsl., 12 aufserord. L. 203 Sch.

Dresden-Neustadt. R. S. I. O. Rektor Niemeyer. Abh. d. Oberl. Dr. Morck: Beiträge zum geometrischen Unterricht. 26 Abit. (3 Univ., 4 Forstakad., 5 Polytechn., 1 Medizin, 6 Postf., 2 Offic., 1 Tonk., 2. Kaufm., 1 Bergak., 1 Steuerf.) 18 o. L., 4 Fachl. 329 Sch.

Döbeln. R. I. O. u. Landwirtschaftsschule. Dir. Stöfsner. Abh. d. Oberl. Dr. Hey: Die slavischen Ortsnamen des Königreichs Sachsen. 1882 Abit. 8. (1 Postf., 2 Forstf., 3 Univers., 1 Geometerf., 1 Offic.) 18 o. L., 1 Fachl. Schüler 181, davon 136 Realsch.

Frankenberg. R. S. II. O. mit Progymnasium. Dir. Scholze. Abh. d. Oberl. Schelle: De M. Antonii triumviri quae supersunt epistulis. 7 Abit. (2 Landw., 1 Mühlenbtr., 1 Kaufm., 2 R. S. I. O., 1 landw. Hochsch.) 8 o. L., 1 prov. L., 2 Fachl. Schüler 126.

Glauchau. R. S. II. O. Dir. Acker. Abh. d. Oberl. Bruckner: Dibdin the Ocean Bard. 1882 9 Abit. (5 Kauf., 3 Schreiber, 1 ungewifs.) 8 L 100 Sch.

Grofsenhain. R. S. II. O. Dir. Kober. Abh. d. Oberl. Toepler: Zwei materielle Punkte M und M' mit den Mafsen m und m' befinden sich auf einer Kreislinie und sind in derselben frei beweglich; sie stofsen sich gegenseitig ab mit einer Kraft, die direkt ihren Massen und umgekehrt proportional dem Quadrat ihrer Entferung MM' ist. Wie bewegen sich dieselben? 1882 Abit. 10 (2 R. S. I. O., 4 Kaufm., 2 Bauf., 1 Tuchfabr., 1 Seminar,) 9 L. 104 Sch.

Krimmitzschau. RS.II.O. Dir. Albrecht. 10 Abit. (2 Seminar, 1 Handelssch., 1 Ökon., 6 Kaufm.) 8 o. L., 1 prov. L. 126 Sch.

Leipzig. R. S. I. O. Dir. Giesel. Abh. d. Oberl. Lungwitz: Die Heimatskunde u. deren Pflege mit besonderer Berücksichtigung Leipzigs und

seiner Umgebung. 1882 Abit. 26. (3 Stud. d. n. Spr., 3 Bauf., 1 Berg- u. Hüttenf., 1 Stud. d. Rechte, 1 Buchdruckerk., 3 Stud. d. Naturw., 4 Postf., 2 Steuerf., 1 Militärd., 1 Forstf., 3 Stud. d. Math., 1 Stud. d. Geologie, 1 Stud. d. Chemie, 1 Landwirtsch.) 23 o. L., 3 Hilfsl., 3 Fachl. 516 Sch.

Leipsig. R. S. II. O. Dir. Pfalz. 40 Abit. Ost. 1882. (2 Chemiker, 23 Kaufm., 2 Bauf., 1 Müller, 2 Droguist, 1 Gärtner, 2 Buchh., 1 Photogr., 1 Klempner, 1 Militär, 1 Chemiker, 1 R. S. I. O., 1 Feldmesser., 1 Sattler) 16 o. L.. 2 Hilfsl., 4 Fachl. 497 Sch.

Leisnig. R. S. II. O. Stellvertr. Dir. Oberl. Holtheuer. 1882 Abit. 5. (2 Bauf., 1 Gymn., 1 höhere Gewerbesch., 1 Kaufm.,) 6 o. L., 1 Vikar., 3 Fachl., Sch. 72.

Löbau. RS. II. O. Dir. Prietzel. Abh. d. Oberl. Doberenz: La Marteliêre und seine Bearbeitung Schillerscher Dramen auf dem Theater der französischen Revolution. 1882 Abit. 12. (2 Postd., 1 höhere Gewerbesch., 3 Landwirtsch., 2 R. S. I. O., 1 Forstf., 1 Maschinenbau, 1 Bauf., 1 Kaufm,) 7 o. L., 2 Fachl. 211 Sch.

Meissen. R. S. II. O. Dir. Loose. 1882 Abit. 6. (1 Tierarztneisch., 1 Ökon., 1 Offic., 3 R. I. O.) 11 o. L., 2 prov. L., 2 Fachl. 211 Sch.

Mittweida. R. S. II. O. Dir. Gesell. 1882. Abit. 16. (6 Kaufm., 3 techn. Ber., 2 Gärtner, 1 Apoth., 1 Seminar, 1 R. S. I. O, 1 höh. Gewerbsch., 1 Lithogr.) 8 o. L., 5 Fachl. 105 Sch.

Pirna. R. S. II. O. Dir. Muth. Abh. d. Oberl. Fränkel: Die Vegetationsverhältnisse von Pirna und dessen unmittelbarer Umgebung. 7 Abit. (3 R. S. I. O. 1 Landw., 1 Buchd., 2 Kaufm.) 9 o. L. 2 Fachl. 99 Sch.

Plauen. Gymnasial- u. Realschul-Anstalt. Dir. Schubart. Abhandlung d. Oberl. Dr. Fischer: Studien zur byzantinischen Geschichte des 11. Jahrhunderts. R. S. I. O. 7 Abit, (3 Math., 3 Postd., 1 Forstw.) 12 o. L., 2 Fachl. 133 Sch.

Reichenbach. R. S. II. O. mit Progymn. Dir. Thum. Abh. d. Oberl. Hesse: Die erloschenen Vulkane Deutschlands. 10 Abit. (9 geschäftl. Ber., 1 Postd.) 10 L. 135 Sch.

Reudnitz. RS. II. O. Dir. Heubner. Abh. d. Oberl. Unger: Grundzüge der Geschichte der elementaren Arithmetik. I. T. 10 Abit. (5 Kaufm., 1 Maler, 1 Buchh., 1 RS. I. O., 1 Mechaniker). 9 o. L., 2 prov. L., 2 Fachl. 209 Sch.

Rochlitz. RS. II. O. Dir. Mating-Sammler. Abh. Zum 10. Novmbr. erscheint: Hoffmann, Die Einführung der Reformation im ehemaligen Amte Rochlitz durch die Herzogin Elisabeth. 2 Abit. (Kaufm.) 7 o. L., 1 prov. L., 56 Sch.

Schneeberg. RS. I. O. Dir. Neese. 4 Abit. 8 o. L. 89 Sch.

Werdau. RS. II. O. Dir. Schäfer. 1882. 9 Abit. (6 Kaufm., 1 Maschinenbauf., 2 andere Schulen). 7 o. L., 3 Fachl. 91 Sch.

Zittau. RS. I. O. mit Handelsabteilung. Dir. Vogel. Abhandlung d. Oberl. Köhler: Freifrau Katharina von Gersdorf, die Grofsmutter des Grafen Zinzendorf. 17 o. L., 1 prov. L., 5 Fachl. 235 Sch.

Zwickau. RS. I. O. Dir. Lippold. Abhandlung d. Oberl. Tittel: Über den Christus patiens des Hugo Grotius, ein Beitrag zur Geschichte des geist-

lichen Schauspiels. 25 Abit. (1 Bergwiss., 1 Chemie, 7 Postd., 6 neuere Philol., 2 Forstf., 1 Militärd., 1 Steuer, 1 Math., 1 Offic., 1 Kaufm., 3 unbest.) 19 o. L., 1 prov. L., 2 Fachl., 1 Hilfsl. 274 Sch.

2) Grofsherzogtum Baden.

1. Vollständige 9klassige Realgymnasien:

Karlsruhe. Dir. Kappes. 414 Schüler. 1882: 8 Ab. (2 Eisenb., 1 Forstf., 2 Philol., 1 Med., 1 Post., 1 Astronomie.) — Zur Geschichte der Anstalt, vom Dir.

Mannheim. Dir. Vogelgesang. 418 Schüler. 1882: 8 Ab. (3 Chem., 1 Neuere Sprachen., 2 Math., u. Naturw., 1 Eisenb., 1 Forstf.) — Dr. K. Seldner: Das Schlachtfeld von Pharsalus mit Kartenskizzen.

2. 6kl. R. G. bis U. II einschl.

Ettenheim. Vorst. Alletag. 150 Schüler. 1882: 13 Abit. mit dem Reifezeugnis für den 1jähr. freiw. Dienst.

Villingen. Vorst. Conradi. 83 Schüler. 1882: 8 Ab. ebenso.

Weinheim. H. B. und R. G. Vorst. Dr. Bender. 179 Schüler 1882: 7 Ab. ebenso.

3. Höhere Bürgerschulen mit dem Lehrplan der Realgymnasien.

Achern. Vorst. Durler. VI—U. III. 87 Sch.

Altbreisach. Vorst. Brugier. VI—U. III. 65 Sch.

Bretten. Vorst. Imgraben. VI— U. III. 63 Sch.

Buchen. Vorst. prov. Haas. VI—O. III. 72 Sch.

Eberbach. Vorst. prov. Unser. VI—O. III. 68 Sch.

Emmendingen. Vorst. Maurer. VI—U. III. 66 Sch.

Eppingen. Vorst. Fritsch. VI—O. III. 102 Sch.

Ettlingen. Vorst. Keller. VI—U. III. 61 Sch.

Gernsbach. Vorst. Dr. Schumacher. VI—U. III. 79 Sch.

Hornberg. Vorst. Neuer. VI—U. III. 33 Sch.

Kenzingen. Vorst. Demoll. VI—U. III. 65 Sch.

Ladenburg. Vorst. Steurer. VI—O. III. 117 Sch.

Mosbach. Vorst. Hess. VI—O. III. 81 Sch.

Müllheim. Vorst. Eberstein VI—O. III. 92 Sch.

Rheinbischofsheim. Vorst. Mampell. VI—U. III. 52 Sch.

Schopfheim. Vorst. Dr. Brosin. VI—O. III. 66 Sch.

Schwetzingen. Vorst. Dyckerhoff. VI—O. III. 137 Sch.

Sinsheim. Vorst. Schick. VI—O. III. 133 Sch.

Überlingen. Vorst. Schwab. VI—O. III. 56 Sch.

Waldshut. Vorst. Osler. VI—U. III. 68 Sch.

Wiesloch. Vorst. Engler. VI—O. III. 89 Sch.

4. Lateinlose 6kl. höhere Bürgerschulen mit dem Reifezeugnis für den 1jährig. freiw. Dienst nach besonderem Examen:

Karlsruhe. Vorst. Dr. Firnhaber. 440 Sch. 1882: 20 Ab.

Pforzheim. Vorst. Söllner. 279 Sch. 1882: 4 Ab.

Heidelberg. Vorst. Salzer. 216 Sch. 1882: 11 Ab.

Freiburg. Vorst. Merkel. 301 Sch. 1882: 19 Ab.

Konstanz. Vorst. Zengerle. 187 Sch. 1882: 15 Ab.

3) Österreich.

1. *Troppau.* Staats-Oberrealschule. Dir. Charwat. 254 S. 12 Abit. (7 zum Staatsdienst, 1 zum Bergwesen, 4 Technik). Der Lektionsplan deckt sich mit dem unserer ORS. fast durchweg. — F. Maschek: Das Kopfzeichnen nach einfachen Gesetzen der Symmetrie.

2. *Wien.* K. K. Staats-RS. (u. gewerbl. Fortbildungsschule) am Schottenfelde. Dir. K. Streinz. Jahrg. 1880. 437 S. 38 Ab. (11 Beamte, 13 Technik, 3 Militär, 5 landwirtsch. Studium, 2 Gewerbe und Industrie, 1 Chemie, 1 Forstwesen, 2 Lehramt). Unserer preufsischen ORS. analog. — Prof. F. Villicus: Das Zahlenwesen der Völker im Altertume und die Entwicklung des Zifferrechnens I. — Die gewerbliche Fortbildungsschule zählte 191 Schüler, die im Freihand- und geometr. Zeichnen, in der Mathematik, im deutschen Aufsatz, in der Buchführung, im Modellieren, in Physik und Chemie unterrichtet wurden.

Jahrgang 1881. 373 S. 28 Ab. (3 Militär, 10 Beamte, 8 Technik, 2 Chemie, 1 Musik, 2 Landwirtschaft, 2 Lehrfach). — Prof. F. Villicus: Entwicklung des Zifferrechnens II. — In der Fortbildungsschule 236 Schüler.

Jahrgang 1882. 369 S. 35 Ab. (14 Beamte, 8 Technik, 2 Kunstfach, 2 Militär, 2 Bergfach, 2 Musik, 2 Chemie, 1 Astronomie, 1 Landwirtschaft, 1 Naturwissenschaft). — Prof. F. Villicus: Entwicklung des Zifferrechnens III (Schlufs).*) — Fortbildungsschule 274 Schüler.

Jahrgang 1883. 357 S. 25 Ab. (11 Beamte, 1 Militär, 1 Kunstfach, 7 Technik, 1 Naturwissenschaft, 1 Musik, 1 Philologe, 2 Chemie). — J. Koch: Seckau und Umgebung, eine archäologisch-historische Skizze. — Die Fortbildungsschule wächst stetig: 291 Schüler.

4) Preufsen.

Prov. Brandenburg. Nauen (N. 108). PRG. (Rektor Schaper.) 177 S. 5 Obersekundaner giengen ab mit der Berechtigung zum 1jähr.-freiw. Militärdienst. — Ernst Bardey: Das sechste Konsulat des Marius oder das Jähr 100 in der römischen Verfassungsgeschichte (ein interessanter, namentlich gegen Mommsens Auffassung gerichteter Versuch einer Rechtfertigung des Marius).

Journalschau.

1. Die *Revue Internationale de l'Enseignement* hat die Hefte 6—9 herausgegeben. Daraus ist hervorzuheben: E. Dreifus: Edouard Labaulaye; A. Croiset: L'Enseignement supérieur et la Préparation aux agrégations de l'Ens. secondaire; P. S. Michie et I. Forsyth: L'Académie militaire des États-Unis à West-Point; E. Bourgeois: L'Enseign. classique et le Recrutement de l'Ens. supérieur; P. Foncin: L'Instruction des Indigènes en Algérie; P. Frédéricq: L'Ens. Sup. de l'Histoire à Paris; E. Revillout: De l'Hérédité; E. Boutroux: L'Agrégation de philosophie; F. Stoerk: Une nouvelle question scolaire en Allemagne; P. Dupuy: L'École normale (1810—1883): Revue Rétrospective

*) Auf diese gelehrte Arbeit sei hier vorläufig mit Anerkennung aufmerksam gemacht.

des Ouvrages de l'Enseignement; Société de l'Ens. supérieur; Nouvelles et Informations; Actes et documents officiels etc.; G. Seailles; L'Enseignement de la Philosophie en Allemagne; M. Gréard, L'Enseignement secondaire des filles; Ch. Villiers, Les Universités allemandes au commencement du siècle; Correspondance Internationale.

2. Von der *Revue de l'Enseignement Secondaire Spécial* liegen die Hefte 11 und 12 vor: Actes officiels; Correspondance d'Allemagne; Sujets proposés; Questions traitées pour les maîtres; Sciences; Questions d'examens et de concours; Nécrologie; La Situation du personnel enseignant; avis important.

3. Das 3. Heft der *Blätter für das Bayerische Realschulwesen* (Dr. A. Kurs) enthält u. A.: zunächst einen Auszug aus der A.-H. Verfügung, durch welche mit dem 16. Febr. 1833 die Realschule in Bayern ins Leben gerufen ward. Das voraufgehende Sonett ist uns allen gewifs aus der Seele gesprochen und mag daher hier einen Platz finden:

„Scholastendünkel rief in allen Gassen
Jahrhundertlang mit nimmer müden Lungen,
Es sei Kultur allein aus alten Zungen
Längst hingestorbner Völker zu erfassen.
Jetzt aber, in der Zeit der Eisenstrafsen,
Wo man dem Erdball neue Kraft entrungen,
Den Dampf und Blitz zum Menschendienst gezwungen
Und Leben rief aus scheinbar toten Massen,
Ist Bildung das auch, was den Schein erkläret,
Die Rätsel der Natur zu lösen lehret
Und es versteht von ihr, wie sies auch wehret,
Geheimnis um Geheimnis zu erfahren.
Und solchem Dienste gab vor funfzig Jahren
Ein weiser Wille auch bei uns die Laren!"

Aufserdem: Kurz, Über Schülerverbindungen und Disziplinarsatzungen; Hersmann, VII. Deleg.-Vers. des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins; Fick, Vorbildung zum Studium der Medizin; Luxenburger, die gewerbliche Fortbildungsschule in der Pfalz; Götz, Studien über Akkumulatoren.

4. Vom „*Pädagogischen Archiv*" (Dr. Krumme) sind uns die Hefte 4—7 zugekommen. Sie enthalten: Beyer, Das Examen pro fac. doc.; L. Weis, Bemerkungen zum Unterricht in der Botanik nach dem Lehrplan vom 31. März 1883, unter besonderer Berücksichtigung der Notwendigkeit den Unterricht durch Beschränkung auf ein einziges natürliches System zu entlasten; Petzold, Über die Vorzüge und Nachteile der Luftheizung; Schmeding, Bericht des Allg. d. Realschulmännervereins über das 7. Vereinsjahr 1882—83; Müller-Erzbach, Die Extemporalienfrage; Thum, Zur Frage der praktischen Vorbereitung für das höhere Schulamt; L. Graf Pfeil, Die Kriegsschiffe des Altertums; Amtliche Denkschrift, betreffend die Überbürdung der Jugend in den höheren Schulen in Preufsen; E. Stutzer, Der Lernstoff im geschichtl. Unterricht; Kühn, Vorschläge zur Ausführung des Ministerialerlasses betr. die Jugendspiele; Aly, Die Pflege eines gesunden Standesgefühls, eine Hauptaufgabe der Provinzialvereine höherer Unterrichtsanstalten; H. Viehoff, Betrachtungen über unser höheres Schulwesen; W. Flemming, Zu dem Vortrage

A. Ficks über die Vorbildung zum Studium der Medizin; Beurteilungen und Anzeigen; Sprechsaal: Pädagogische Zeitung.

5. Vom *CorrespondenzBlatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs* (Dr. Ramsler) liegen die Doppelhefte 3—4 und 5—6 vor: C. Geiger, Die Walpurgisnacht im ersten Teil von Goethes Faust; Statistische Notizen über den Stand des Gelehrtenschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1883; Dgl. über den Stand des Realschulwesens; Dgl. über den Stand der Elementarschulen; Übersicht über die der Kultministeral-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen untergeordneten höheren Lehranstalten Württembergs und deren Beamte und Lehrer auf 1. Jan. 1883; Krimmel, Die in Württemberg vorkommenden Amphibien und Reptilien; v. Soden, Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung; Schermannn, Verm. a. d. Schule; Schermann, Zur Frage über Heranbildung der Lehrer des höheren Schulamts; H. Flach, Zu Tibullus; Litterarischer Bericht; Amtliche Bekanntmachungen; Dienstnachrichten.

6. Die *Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik* (Dr. Fleckeisen und Dr. Masius) enthalten in den Heften 4—8 u. A.: O. Crusius, Studien zu Babrios und den Aisopeia; A. Gemoll, Zur Erklärung und Kritik der homerischen Gedichte I; Ch. Ziegler, Zu Theognis; G. Heidtmann, Das Thronfolgerecht der spartanischen Kronprinzensöhne; E. Goebel, Zu Platons Apologie; W. Gebhardi, Über die neueste Litteratur des Horaz und Verwandtes; L. Zippel, Der Unterricht im Latein auf den Gymnasien und den Realschulen (Schlufs); J. S., Das Französische im Gymnasialunterricht; J., Ein Stofsseufzer aus dem griechischen Unterricht; H. R. Pomtow, Die Orakelinschriften von Dodona: P. Stengel, Die Einführung der in homerischer Zeit noch nicht bekannten Opfer in Griechenland; E. Albrecht, Zu Antiphon, G. F. Unger, Die Regierumgen des Peisistratos; F. Kern, Über den Schlufs des II. Epeisodion in Sophokles' Antigone; F. Bockemüller, Zu Epikuros' Brief an Herodotos; F. Hultsch, Λήμματα εἰς τὰ σφαιρικά; W. Friedrich, Zu Ciceros philos. Schriften; Z., Pädagogische Briefe aus dem Elsafs; L. Gerlach, Die Zukunft der Realschule*); F. Kaelker, Über Perthes' Vorschläge zur Reform des lateinischen Unterrichts (Sclufs); Leuchtenberger, Dispositionen zu Oden des Horaz für den Schulgebrauch; K. Hartfelder, Der Humanist Celtes als Lehrer; A. Arlt, Die ersten Wochen des griechischen Unterrichts in Untertertia; R. Schneider, ὃ ὅπερ ἅ in der Bedeutung „weshalb obgleich während"; K. Zacher, Zur Hypothesis von Aristophanes' Wespen; J. H. Ch. Schubert, Pausanias und seine Ankläger; A. Funck, animum inducere im archaischen Latein, Th. Plüss, Horazischer Realismus; W. Gemoll, Zu Hieronymus de viribus illustribus; A. Höck, zur Gesch. des 2. athenischen Bundes; F. Lohr, Zur Schlacht bei Marathon; K. J. Neumann, Zur Landeskunde und Gesch. Silikiens; A. Brieger, Ein vermeintlicher Archetypus des Lucretius; O. E. Schmidt Zu Ciceros Briefwechsel mit Brutus; K. Rofsberg, Zur Orestis tragoedia; K. Lincke, Das Fundament der Kasuslehre; F. Müller, Bemerkungen über den sog. Kunstunterricht; E. Mogk, Das isländische Gymnasium zu Reykjavik; Personalnotizen; Anzeigen.

---

*) Ein sehr interessanter Aufsatz, den wir allen Feinden der Realgymnasien zur Lektüre, den Freunden zur Würdignng empfehlen. D. Red.

7. Das Juni- und das Juli-Augustheft der *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* (Kern & Müller) enthalten u. A.: O. Frick, Präparation auf eine Musterlektion in Quarta: Behandlung des Gedichts von Hölty: „Das Feuer im Walde"; J. Sanneg, Randglossen zu Curtius' Grundzügen der griechischen Etymologie II; O. Jäger, Zum Gedächtnis Dietrich Landfermanns; R. Schmidt, Der Unterricht in der Erdkunde auf Gymnasien; F. Kuntze, Die preufsische Schulreform und der Unterricht im Mhd.; J. Lattmann, „Aquila avium regina". Auch „rex avium?"; H. J. Müller, Zu Livius; Litterarische Berichte; Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königr. Preufsen, Bd. 11; Jahresberichte des philologischen Vereins zu Berlin.

8. Von der österreichischen *Zeitschrift für das Realschulwesen* (Dr. J. Kolbe) liegen uns die Hefte 6—9 vor. Ihr Inhalt ist wieder aufserordentlich reich; abgesehen von einer in keiner Zeitschrift so eingehend wiederkehrenden Journalschau, von den Schulnachrichten, der Programmschau und den Rezensionen (denen der Raum im allgemeinen knapper zugemessen wird als in manchen anderen Zeitschriften) sind die folgenden Aufsätze hervorzuheben: F. Zveřina, Eine glottologische Studie; J. Hoffmann, Die Geographie an der Oberrealschule; A. Höfler, Zum Beweise des Huygensschen Prinzips; A. Grienberger, Die Verwertung der Denkmäler, insbesondere der lokalen, im historischen Unterricht; A. Böhm, Elementare Ableitung der Formeln über die Elongation und die Geschwindigkeit bei einer pendelartig schwingenden Bewegung; F Bergmann, Vorschläge zum Unterricht in der darstellenden Geometrie an Oberrealschulen; Ph. Paulitschke, Der 3. deutsche Geographentag zu Frankfurt a. M.; H. Januschke, Ein Beitrag zur Verwendung des Prinzips der Erhaltung der Energie in der Elementarphysik; Cl. Barchanek, Das Dreikant, ein Beitrag zur methodischen Behandlung der darstellenden Geometrie an Realschulen; M. Simböck, Zur Methode des Unterrichts in der Vaterlandskunde; H. Drasch, Neuer Beweis des Pohlkeschen Fundamentalsatzes samt Konstruktion; Gust. Schimmer, Stand und Besuch der öffentlichen und mit Öffentlichkeitsrecht versehenen privaten Realschulen und Realgymnasien zu ende des Schuljahres 1881—82. — Wir können gern und freudig hervorheben, dafs die trefflich redigierte und von vorzüglichen Mitarbeitern geförderte Zeitschrift ihrer Aufgabe durchaus gerecht wird. Die exakten Wissenschaften scheinen sich einer entschiedenen Bevorzugung zu erfreuen.

9. Die Redaktion der „illustrierten Monatshefte für Länder- und Völkerkunde" *Aus allen Weltteilen* (H. Toeppen) hat uns das Juniheft eingesandt. Dasselbe bietet: H. Toeppen, Bericht über den 3. deutschen Geographentag in Frankfurt a. M. 29.—31. März 1883 (Schlufs); P. Baarts, Abstecher ins Gelobte Land (1 Abb.); H. Toeppen, Entdeckungen und Arbeiten auf dem Gebiete der Geographie, 1882; Crevaux' Reise durch Neugranada und Venezuela (Schlufs, 7 Abb.); Aus dem Bauernleben in Siebenbürgen (Schlufs); G. Zilling, Die Steinsalzwerke bei Stassfurt und Leopoldshall (1 Skizze); Th. Erxleben, Die Gebirgsvereine Schlesiens; Miszellen; Briefkasten.

Seitdem hat die Zeitschrift ihren Redakteur gewechselt; sie war von Prof. Dr. Delitsch begründet worden und Dr. Hugo Toeppen hat sie $5^1/_2$ Jahre hindurch würdig fortgeführt. Zu unserem herzlichen Bedauern

hat sich Herr Dr. Toeppen genötigt gesehen um eines Augenleidens willen die Redaktion niederzulegen; möge der verdiente Mann mit Gottes Gnade von seinem Leiden dauernd genesen und seine Wissenschaft auch in Zukunft fördern dürfen! Sein Nachfolger in der Redaktion ist Herr Dr. Oskar Lenz in Wien, dem auch wir von Herzen zu seinem neuen Amte Glück wünschen.

Das Juli-, August- und Septemberheft enthalten: O. Lenz, An die Leser; O. Lenz, Islam und Afrikaforschung; Wanderungen in Toskana (5 Abb.); H. Toeppen, Entdeckungen und Arbeiten etc.; B. Langkavel, Die Ziegen auf den Inseln unserer Erde; W. Rotermund, Charakterbilder aus der Provinz Rio Grande do Sul; Russland, Land und Leute (4 Abb.); K. Lechner, Montona und sein Staatsforst; Th. Erxleben, Die Reisen in Kaukasien vor hundert Jahren und jetzt; J. Pistor, Aus Nordwestthüringen; W. Groos, Der deutschen Zunge an der Adria Not und Hoffnung; O. v. Corvin jun., Mariupol am Asowschen Meer; L. Horn, Aus der Dobrudscha; W. S. Blunts Reisen in Arabien (4 Abb.); O. Lehmann, Die heifsen Quellen von Hammam-Meskhutin im Atlas; H. Greffrath, Die Kolonie Westaustralien; M. Trausil, Die deutsche Kaiserstadt Berlin (3 Abb.); Gronen, Ein Stiergefecht in Lissabon; Langkavel, Geschwänzte Menschen; H. Eichfeld, Die Entdeckung des Passes von Bariloche; Eine Reise durch Persien bis Teheran (7 Abb.); Altkaliforniens Pioniere; Miszellen; Briefkasten,

Mit dem Septemberhefte hat der vierzehnte Jahrgang seinen Abschlufs gefunden. Möge die Anerkennung der Gelehrten und die Gunst des gebildeten Publikums für die treffliche Zeitschrift immer noch aufs neue wachsen!

10. Von der illustrierten Zeitschrift *Schorers Familienblatt* sind uns die Hefte 6—10 zugekommen. Wiederum ist sich die Redaktion bewufst, dafs sie als Vertreterin der Pädagogik und der Wissenschaft eigentlich garnicht in der Lage sein sollte ein sogenanntes „belletristisches Blatt“ zu empfehlen. Abgesehen aber davon, dafs auch der Mann der Wissenschaft „zur Ausspannung“ recht gerne und mit bestem Erfolge ein in würdiger Weise unterhaltendes Blatt zur Hand nehmen sollte, fördert es im höchsten Grade die Pädagogik, die sittliche Erziehung der Gebildeten im Volke, wenn man ihnen eine Zeitschrift empfiehlt, die einem idealen Zwecke mit bestem Erfolge nachstrebt und sich von dem unheilvollen Parteitreiben unserer Zeit prinzipiell und nach besten Kräften fernhält.

Greifen wir aus der Fülle des uns hier Gebotenen nur einiges heraus: E. Eckstein, Prusias (Roman); S. Hutzler, Sein Gewissen (Aus dem Kinderleben); G. de Beaulien, In der Feerie; A. W. Sellin, Die Deutschen in der Fremde; Historische Anekdoten; H. J. Klein, Bestimmung des kommenden Wetters; O. Hüttig, Neue Petunien; E. Schwiedland, R. Wagners Charakterbild; Rundschau der Erfindungen; Gedichte; Plauderecke; Etwas über Statistik; Mode; Beilagen; Kunstblätter; V. Blüthgen, Die beiden Schimmelreiter; Gedanken über die Mädchenwelt unserer Tage; W. Fliefs, Hygiene; J. Stinde, Moderne Quacksalber; H. Seidel, Von der Hygieneausstellung; O. Schubin, Memento mori (Novelle); J. Lessing, Beim Schlufs der Konkurrenz für bemaltes Geschirr; J. Stinde, Stadt und Land; G. Richard, Rund-

schau der Erfindungen; Aus dem englischen Gemütsleben; H. Seidel, Allerlei von alten Büchern; F. Randow, Fernsprecher und Fernhörer; P. v. Schönthan, Im Theater; Aus der Gesellschaft; A. Arnhardt, Die Schatzgräber von Königswart (Novelle); R. Oberländer, Ein Kannibalenkönig; H. Kruse, Auf dem Robbenfang; E. Schwiedland, Graphologisches; Klein, Zum hundertjährigen Jubiläum der Luftschiffahrt, Th. Kutschmann, Die Kunst im Handwerk; J. Griemann, Die verzauberte Geige; K. v. Mikszáth, Die Geschichte einer Ehe (Archivquellen aus der letzten Türkenzeit); O. Schubin, Mal'occhio; E. O. Hopp, Störtebeck; V. Ried, Ein englisches Königsschlofs; J. Stinde, Von der Berliner Hygieneausstellung; G. Richard, Rundschau der Erfindungen; R. Gördeler, Die Deutschen in der Fremde; Th. Stromer, Die Türken vor Wien; J. Stinde, Das Tabakrauchen; L. Rausch, Der Zeitsinn bei den Tieren; W. v. Strantz, Die deutsche Kriegsflotte. Auch die Nebenfächer sind vorzüglich verwaltet (namentlich die „Plauderecke", die weit mehr hält, als ihr Name verspricht), und der Kunstbeilagen gibt es eine Hülle und Fülle. So weit wir die deutschen illustrierten belletristischen Zeitschriften kennen, übertrifft die von Schorer alle an Reichtum des Inhalts, gediegener Form und parteiloser Haltung.

11. Vom Verleger der *Gallia* (kritische Monatsschrift für franz. Sprache und Litteratur, herausgegeben von Dr. A. Krefsner-Kassel) sind uns die Nummern 1—3 des 2. Bandes eingesandt worden. Das Blatt ist ein wesentlich kritisches; jede Nummer enthält zunächst eine Anzahl von eingehenden Rezensionen über Werke, welche Alt- und Neufranzösisches behandeln, und diese Rezensionen haben zumeist hervorragenden Wert, weil die Zeitschrift ihnen fast den ganzen Raum offen läfst. Daran pflegt sich eine kurzgefafste aber wertvolle Übersicht über eine Reihe hervorragender französischer Zeitschriften zu schliefsen, und ein Überblick über die neuen französischen oder ausländischen Publikationen, soweit sie sich auf französische Litteratur beziehen, desgleichen eine solche über die erheblichsten in anderen Zeitschrifteu veröffentlichten Rezensionen und über litterarische Erscheinungen; Personal-Notizen bilden den Schlufs. Wer die französische Litteratur und die über sie veröffentlichten Werke regelmäfsig verfolgen will, dürfte der Gallia kaum entraten können. Von den wichtigsten der in den uns vorliegenden 3 Heften publizierten Rezensionen seien die folgenden besondes hervorgehoben: Klöpper über Bernhard Schmitz, Frz. Synonymik, 3. Aufl.; Sarrazin über Benecke, Die frz. Aussprache, 2. Aufl.; Klöpper über Goebel, Bibliothek gediegener und interessanter frz. Werke; Jaarfs über Ferry, Le Coureur des Bois, erkl. v. Löwe; Kressner über Maréchal, Histoire Romaine, erkl. v. Lion; Förtsch über Schulthess, Übungsstücke zum Übers. ins Frz., 12. Aufl.; Kressner über Goossens, Sage, Quelle u. Komposition des Chevalier au Lyon de Chrétien de Troyes; Kressner über Bornemann, Boileau im Urteile seines Zeitgenossen Jean Desmarets de Saint-Sorlin; Kressner über Münch, Zur Förderung des franz. Unterrichts insbes. auf Realgymnasien; Kressner über Diez, Leben und Werke der Troubadours, 2. Aufl. von K. Bartsch, und über Diez, Kleinere Arbeiten und Rezensionen, herausgeg. von Breymann; Krefsner über Drees, Der Gebrauch über Epitheta ornantia im afrz. Rolandsliede; Krefsner über Korting, Zwei religiöse Paraphrasen P. Corneilles.

12. *Deutsches Dichterheim* (Paul Heinze). Das Blatt, welches monatlich in 2 Nummern erscheint und halbjährlich 5 M. kostet, ist mit der Ecksteinschen „Dichterhalle“ verschmolzen und steht nun ohne einen Konkurrenten da. Es hat sich die Aufgabe gestellt zwar gelegentlich ältere lyrische Stücke zu reproduzieren aber vor allem wertvollen modernen Lyrikern die Spalten zu eröffnen und durch kurze Aufsätze dem der Lyrik wenig geneigten Publikum das Verständnis derselben näher zu führen. Je tiefer die allgemeine aber ungerechtfertigte Antipathie auch der Gebildeten gegen die Lyrik heutzutage ist, um so notwendiger ist die vorliegende Zeitschrift, welche ein strenger und taktvoller Redakteur in der Hand hat und welche namentlich auch unserer gebildeten Jugend mit recht empfohlen werden darf.

13. Von der schon früher auch von uns angekündigten *Monatsschrift für christliche Volksbildung* ist uns die erste Nummer zugekommen. Die Tendenz der Zeitschrift offenbart sich in den Worten des einleitenden Aufsatzes: „Unsere Monatsschrift wird konservativen wie liberalen Patrioten ihre Blätter zur Niederlegung ihrer Gedanken leihen, freilich nur unter der Bedingung, dafs sie auf dem Grunde des biblischen Christentums das Wohl und Wehe des Volkes besprechen und die christliche Staatsidee vertreten wollen“. Die Herausgeber wie ihre Mitarbeiter stehen durchaus auf dem Boden des protestantischen Konservatismus, ehrlich und unbedingt, weder mit dem Katholizismus einerseits noch mit dem kirchlichen Radikalismus andererseits paktierend, und diese Ehrlichkeit wird dem Blatte die Achtung der anderen Parteien verschaffen. Der Ton des „Kulturkampfes“ wird indes vermieden, und die Haltung der Zeitschrift ist durchaus würdig zu nennen. Besonders hervorzuheben ist der kurze Aufsatz von Alexi: „Die religiöse Erziehung und Bildung der höheren Gesellschaftsklassen“.

14. Von *Ashers Monthly Gazette of English Literature* haben wir die Hefte für Mai bis September erhalten. In jedem Hefte ist die neu publizierte englische Litteratur übersichtlich aufgeführt und erhalten einzelne Bücher eine eingehende Besprechung. Unter diesen letzteren mögen erwähnt werden: Archibald R. Colquhoun, Across Chryse; F. V. Hayden & A. R. C. Selwyn, North America; W. J. Ashley, James and Philip Van Artevelde; Edward A. Freeman, Lectures to American Audiences; J. Grimm, Teutonic Mythology, translated, from the 4. [?] edition by James Stephen Stallybrass.

15. Der Monthly Gazette entspricht der ebenfalls bei Asher erscheinende aber von O. Lorenz herausgegebene *Catalogue Mensuel*, von dem uns ebenfalls die Hefte vom Mai bis zum August zugekommen sind. Sie enthalten ebenfalls einen sorgfältigen Überblick über die wichtigsten neuesten Erzeugnisse der französischen Litteratur, nach den einzelnen Disziplinen geordnet. Eingehende Rezensionen fehlen.

Im Anschlufs hieran sei den Interessenten noch mitgeteilt, dafs die polytechnische Buchhandlung von A. Seydel in Berlin eine Anzahl neuer Schriften herausgegeben hat. Davon seien speziell erwähnt 1) ein Technisch-gewerblicher Fachkalender für 1884, 2) ein Kalender für Elektrotechniker (bearbeitet von E. Rohrbeck, G. Germershausen, F. Grünwald und H. Dittmann unter Mitwirkung bewährter Fachkräfte).

Ferner ist uns ein Separat-Abdruck aus der *Deutschen Vierteljahresschrift für öffentliche Gesundheitspflege* freundlichst zugesandt worden. Derselbe enthält einen interessanten Aufsatz von Dr. A. Hosaeus über „die Überbürdung der Jugend mit Schularbeiten“. Mit allen Schlüssen des Herrn Verfassers ist der Referent allerdings nicht einverstanden; er kann in der überstarken Betonung der exakten Wissenschaften das Heil der Welt nicht erblicken und ist überzeugt, dafs die klassischen Sprachen niemals überflüssig sein werden. Die Vertreter des humanistischen Gymnasiums, welche im Betreiben des Griechischen und Lateinischen das ausschliefsliche Bildungsmoment erblicken, können sich freilich nicht wundern, noch weniger sich beschweren, wenn ihrer Einseitigkeit eine andere mit ähnlicher Schroffheit entgegentritt.

L. F.

III. Vermischtes.

1. Ribbach, E: *Geschichte der bildenden Künste, mit Berücksichtigung der Hauptepochen derselben.* Mit 190 Illustrationen. Berlin 1884. Friedberg u. Mode. 856 S. 8⁰.

Die letzten Jahrzehnte haben auf den verschiedensten Gebieten der Kunstgeschichte epochemachende Entdeckungen gebracht, welche viele bisher fast als unanfechtbar geltende Anschauungen umstiefsen und uns nach vieler Richtung hin völlig neue Gesichtspunkte eröffneten. Wir erinnern hier nur an die Ausgrabungen zu Olympia, Hissarlik und Pergamon, die Aufdeckung der assyrischen Bauwerke und die Resultate der neueren Forschungen über die Meister der Renaissanceperiode. Und nicht nur das Alte erscheint uns jetzt vielfach in andrem Licht, sondern auch die moderne Kunst ist in einem Umwandlungsprocefs begriffen, der überraschende Wendungen annimmt. Es ist dies eine Revolution, deren Zusammenhang und Wesen bei der grofsen Menge und der noch gröfseren Verschiedenheit der einander schnell folgenden künstlerischen Werke von dem Einzelnen nur schwer erfafst werden können. Danach erscheint es also an sich als ein löbliches und zeitgemäfses Unternehmen ein Werk herzustellen, das die neuesten Ergebnisse der kunstgeschichtlichen Forschung und die Thätigkeit der modernen Künstler eingehend berücksichtigt, also geeignet ist uns das reiche Material einheitlich verarbeitet zugänglich zu machen, welches, in hunderten von oft kostspieligen und allzu gelehrten Monographieen respektive in Zeitschriften aller Art zerstreut, dem Gros der Gebildeten nur mehr oder minder unvollkommen zur Kenntnis kommen kann. Freilich gehört seitens des Verlegers, der an ein solches Unternehmen doch stets ein erhebliches Kapital wenden mufs, viel Mut dazu, denn er sowohl als der Verfasser müssen gewärtig sein ebenfalls in vielem von neueren Forschungsergebnissen und Erscheinungen überholt zu werden. Sie müssen sich angesichts dessen bemühen ein Buch zu schaffen, das geeignet ist dem in immer weiteren Kreisen erwachenden Interesse an der Kunstgeschichte und der Kunst selbst zu genügen und zugleich dem

Leser Erweiterung seines geistigen Horizontes neben ästhetischem Genufs zu bereiten. Einem so empfindenden Publikum will unser Werk gefallen — und wir können unser Urteil dahin zusammenfassen, dafs es diese selbstgestellte Aufgabe durchaus erfüllt.

Das Ribbachsche Buch will nicht, wie seiner Zeit die epochemachenden Werke von Kugler, Schnaase, Lübke und Semper, auf Grund von Ergebnissen selbständiger kritischer Forschungen neue, weite Gesichtspunkte eröffnen. Es fafst aber in durchaus korrekter Auswahl die Resultate der älteren und neueren Forschung zusammen, immer bestrebt dem ästhetischen Bedürfnis des allgemein Gebildeten zu dienen. Daraus folgte, dafs nicht alle Epochen der Entwicklung der Kunst gleich ausführlich behandelt sind, sondern dafs die ferner oder seitab liegenden, das heifst, die mehr historisches als ästhetisches Interesse erregenden Epochen und Schulen nur kursorisch und des Zusammenhanges halber erwähnt werden. Dagegen ist den folgereichen Ereignissen, die als Wendepunkt in der Entwickelung aufgefafst werden müssen, eine sehr eingehende, öfters an den Charakter einer Monographie streifende Darstellung gewidmet. Es gilt dies besonders von der Kunst des alten Griechenlandes und desjenigen der Renaissancezeit. Besonders erfreulich ist es, dafs auch die Kunst des 19. Jahrhunderts in einer bei derartig umfassenden Werken ungewöhnlichen Ausführlichkeit, ja mit besondrem Verständnis behandelt ist. Schon um dessenwillen allein würde sich die Beschaffung des Buches lohnen!

Die äufsere Erscheinung ist durchaus eine würdige. Die zahlreichen Illustrationen sind fast durchweg gut und mit Verständnis gewählt. Die Schreibweise ist lebendig — vielleicht würde hie und da ein etwas geringeres Streben nach prägnanter Kürze das Verständnis und den ästhetischen Genufs erhöhen. Doch ist das ja vielfach Geschmacksache. — Wir können das Buch allen Herrn Kollegen für ihre Privat- sowohl als auch für die Schul-Bibliotheken nur dringend empfehlen. Besonders geeignet erscheint es auch als Schulprämie. — 56. —

---

2. Handfertigkeitsunterricht.

Von Direktor Dr. Gelbe in Stollberg. (Schlufs).

II. Lehrplan.*)

Zu einem vollständigen Lehrplane gehört nicht nur eine Aufstellung und Anordnung des Lehrstoffes sondern auch die Einteilung derselben in bestimmte Zeiträume. Auch ich würde mir angelegen sein lassen diese Vollständigkeit zu bewerkstelligen, wenn mich die zuletzt ausgesprochenen Gedanken nicht daran hinderten und wenn mich nicht die Idee überhaupt mehr einen Generalplan für alle Schulen und für alle Lehrobjekte aufzustellen besonders geleitet hätte. Ich mufs mich daher in der Voraussetzung zweier Schuljahre für die Volksschule mit folgender Allgemeinaufstellung begnügen:

I. Stufe: (NB.! Wenn im letzten Jahre wegen des Konfirmandenunterrichts abgebrochen wird, ist der Anfang in das drittletzte Schuljahr zu ver-

*) S. S. 641 ff.

legen): Flechten bis etwa Pfingsten, Buchbinderarbeiten bis Michaelis, Papparbeiten bis Ostern.

II. Stufe: Tischlerarbeiten bis etwa Weihnachten, dann, falls man der Festgeschenke wegen nicht schon früher damit begonnen hat, Schnitzen und Laubsägearbeiten (cf. jedoch S. 784 f.).

NB. Es hindert nichts, die Buchbinderarbeiten gelegentlich durch Papparbeiten und umgekehrt zu unterbrechen; gleiches gilt vom Lehrstoff des II. Jahres, besonders wenn die Schnitzarbeit etwa zur Verwendung bei irgend einem Objekte der Tischlerei sich eignete.

Bei nur zweijährigem Unterrichte ist das Ziel viel niedriger zu stellen; der Lehrplan ist auf 4 Jahre berechnet.

I. Stufe.

a) Flechtarbeit (cf. S. 651) in 1—2 Wochenstunden.

1) Das Prinzip und die Grundlagen alles Flechtens werden wie im Kindergarten erst an Papier- dann an Schrenzstreifen erläutert und geübt.
2) Flechtübungen mit gespaltenem glattem Rohr.
3) Einfaches viereckiges Geflecht von grünen (saftigen) etwa 40 cm. langen Weidenruten.
4) Ein rundes Geflecht von desgl. NB. Der Stoff ist biegsam, folglich das Arbeiten leicht.
5) Die Übungen 3 und 4 mit trocknen Weiden; a) mit ungeschälten und ungespaltenen, b) mit ungeschälten gespaltenen, c) mit geschälten ungespaltenen.
6) Beschneiden der Geflechte 3, 4, 5.
7) Rundes Geflecht mit den bei 5 angegebenen Variationen.
8) Flechten um ein Holzstück a) mit ungespaltenen, b) mit gespaltenen Weiden.
9) Beziehen eines Hützschensitzes mit Rohr. NB. Am besten mit einer Reparatur zu beginnen.
10) Beziehen eines Stuhlsitzes mit Rohr, a) viereckiger, b) geschweifter Sitz.
11) Flechten gewölbter Stücke (Handkorbdeckel), a) viereckig, b) rund, c) oval, ohne Einfassungsrand.
12) Dieselben mit Einfassungsrand (NB. schwierig).
13) Viereckiger Korb von rohen Weiden (über Holzstabecken).
14) Runder desgl.
15) Viereckiger Korb von vorgerichteten Weiden.
16) Runder desgl.

b) Buchbinderarbeiten in 1—2 Wochenstunden.

1) Falzen von Schreibpapier in a) Quart, b) Langquart, c) Oktav, d) Sedez.
2) Falzen von Druckbogen. Hier ist nicht mehr die Aufsenkante sondern die Seitennummer als Richtung mafsgebend; Akkuratesse darin; Aufmerksamkeit auf die Aufeinanderfolge der Seiten.
3) Kollationieren und Gradstofsen.
4) Heften des sog. Kalenderheftes, wobei die Löcher mit der Ahle vorgestochen werden.

5) Heften eines Schreibbuches a) mit einfachem Umschlage, b) der Umschlag wird mit den beiden äufsersten weifsen Blättern zusammengeleimt,
6) Die gefalzten, kollationierten und bestofsenen Druckbogen (cf. 2 u. 3) werden in die Presse gespannt und in den Rücken die Bünde eingesägt.
7) Beschreibung der Heftlade und ihrer Teile, sowie Aufklärung über deren Zweck und Verwendung. Einspannen der Bünde a) Heften auf Band. NB. Das Buch wird dann nur an den beiden Enden zu den Knüpflöchern eingesägt, b) Heften auf Bindfaden. NB. Aufser den beiden Knüpflöchern sind die Stellen, wo der Bindfaden hinkommen soll, einzusägen.
8) Zuschnitt und Zurichtung des (weifsen) Vorsatzpapieres.
9) Heften des Druckbuches a) auf Band, b) auf Bindfaden. Hier wird der Lehrer so lange bei dem Arbeitenden stehen bleiben, bis er sich überzeugt hat, dafs er wohl begriffen hat.

   NB. Auf Band kann man auch starke Schreibbücher heften lassen, für Druckbücher wird Bindfaden in der Regel vorgezogen.
10) Beschneiden eines dünnen Schreibbuches auf Beschneidebret mittels eisernen Lineals und Messer a) Sedez, b) Oktav, c) Quart.

   NB. Das Eisenlineal mufs schwer sein, damit es nicht rutscht, darf nicht zu lang sein, damit der Druck der Linken es festzuhalten vermag. Der Lehrer bleibt bei der Arbeit stehn und achtet auf richtige Führung des Messers, um dessen Ausfahren und somit eine Verwundung des Knaben zu verhüten.
11) Anfertigen eines starken Schreibbuches (Heften auf Band). mit Leinwandrücken und Pappdeckeln (Pappschalen).
12) Ausschneiden von Schildern aus freier Hand und Aufkleistern eines solchen auf den vorderen Pappdeckel.
13) Zusammenpressen mehrerer Schreibbücher und Färbung der Schnitte a) einfarbig mit Belehrung über Vorrichtung der Farbe mittels Kleister und über Handhabung des Pinsels, b) gesprenkelt vermittels harter Bürste und Drahtgeflecht, Farbe dünn, c) marmoriert mittels Spritzen aus weicher, sogenannter Schmierbürste, α) mit Steinchen, β) mit Sand, γ) mit Sägspänen, δ) mit Wollfäden.
14) Beschneiden des in 9 gehefteten Buches in der Presse mit Hobel (also nicht in der Beschneidemaschine, welche weder nötig noch nützlich ist). Bei Beschneidung der Langseite wird mit dem Sattel gemessen.
15) Färbung der Schnitte nach Belieben wie in 13 angegeben. Glätten derselben mit Glättzahn oder Glättkolben.
16) Aufdröseln der Bündenden mit Messer und Dröselholz.
17) Leimung des Rückens d. h. der Rücken wird mit Leim bestrichen und dieser mit der scharfkantigen Seite des Hammers gerieben. a) der Rücken bleibt gerad (Kegelbahn), b) wenn der Leim getrocknet, wird der Rücken mit dem Hammer rund gepocht.
18) Ansetzen des Kapitalbandes.

19) Ein Rückendeckel von Schrenz oder Aktendeckel wird gebildet und an den Seiten (Vorderblatt, Hinterblatt) befestigt, der Rücken des Buches bleibt von dem geformten Rückendeckel frei.
20) Ansetzen der Pappdeckel (Schalen) an die Bünde und Teile des Vorsatzpapiers bez. die Ausläufer des Rückendeckels. Einpressen.
21) Beschneiden der Pappdeckel mit Falzlineal, so dafs Kanten desselben über den Buchschnitt hervorstehen.
22) Überzug a) alles mit Papier, b) mit Leinwandrücken, c) Halbfranz, d) mit Lederrücken und Ecken. NB. Zuschnitt des Leders, Schärfen desselben, Ankleistern des Lederrückens und der Ecken, Zuschnitt der Deckelüberzüge von Papier und Aufkleben derselben.
23) Anleimung des Vorsatzpapieres an die Innenseite der Deckel und Einpressung des Buches.

NB. Das Schärfen der Werkzeuge übernimmt in der Regel der Lehrer, oder er überwacht es streng und aufmerksam.

c) Papparbeiten in 2 Wochenstunden.

Sie erfordern wegen des Zureifsens eine viel gröfsere Intelligenz, mehr Überlegung und Kombinationsgabe und genaue Akkuratesse; wegen des Zuschneidens grofse Vertrautheit mit dem Werkzeuge und gröfsere Körperkraft; beim Zusammenbauen ist Reinlichkeit und Geduld erforderlich.

Beim Zureifsen dürfte man sich der Aufrisse geometrischer Körper von Gebrüder Bechstein in Altenburg mit grofsem Vorteile bedienen.

1) Kleine quadratische Kästchen ohne Deckel aus Schrenz oder Aktendeckel, aus einem Stück, damit die Grundbegriffe des Zureifsens, Zuschneidens und Ritzens (das hier allerdings der Dünne des Stoffes wegen mit einer Ecke des Falzbeines vorgenommen wird) gegeben und das Zusammenkleben geübt wird. Die Seiten werden durch Leimung der Überschläge befestigt, der Boden an den drei freien Seiten mit Papier an die Seiten geleimt.
2) Dieselbe Übung mit Pappe, wobei die Überschläge geschärft werden müssen.
3) Oblonge niedrige Kästchen aus Pappe ohne Deckel aus zwei Teilen, Seiten und Boden. Die Seiten werden als ein Stück geschnitten, an den Biegungspunkten mit dem Messer geritzt und mit geschärftem Überschlage zusammengeleimt. Der Boden wird mit Papier- oder Leinwandstreifen (auswendig) aufgeleimt.
4) Dieselben; die Seitenverbindung nicht durch Überschlag sondern durch Leinwand; der starke Boden steht vor und wird mit starkem Leime aufgedrückt oder mit Papierstreifen (inwendig) aufgeleimt.
5) Überziehen des bis jetzt gefertigten Vorrates auswendig, an den Seiten mit Glanzpapier, welches betreffs des Schmutzens weniger empfindlich ist, des Bodens mit blauem (Schreibbuchumschlag) Papier.

NB. Zuschneiden, Auflegen des Papiers über einander behufs Anschmierens, Anschmieren des Seitenpapieres mit Leim oder Kleister und Anklebung, dann Anschmierung des Bodenpapieres mit Kleister und Anklebung.

6) Ausklebung des Innern mit weißem Schreibpapier (NB. Sauberkeit!) mittels Kleisters; erst der Boden, der so reichlich zugeschnitten wird, daß der Überschuß an den Seiten angeklebt werden kann, dann die Seiten, womöglich mit einem Langstücke. Anreiben mit dem Falzbein, damit Blasen vermieden und die Kanten recht scharf werden. NB. Kleister gibt reinlichere Arbeit als Leim.
7) Oblonge Kästchen mit Übersteckdeckeln, etwa 10—14 cm. lang, 9 bis 10 cm. breit; das Kästchen (der Corpus) 8 cm., der Deckel 3 cm. hoch. NB. Das Außenmaß des Korpus + Überzug + Futter des Deckels wird Innenmaß (Lichtenmaß) des Deckels. Zusammenbau wie 3, 4.
8) Desgleichen mit gleichgroßem, aufzuklappendem Deckel. Kasten und Deckel werden einzeln gearbeitet, wie oben 3, 4 erläutert, NB. mit Leinwandverband. Der Deckel wird an einer Langseite mittels Leinwand angeleimt. Überzug und Ausfüttern wie in Nr. 6. aber mit beliebigem Papier.
9) Kästchen mit gleichgroßem, abzunehmendem Deckel. Ganz wie 8, nur wird in das Innere des Kästchens Pappe geleimt, 1 cm. breiter als die Kästchenhöhe, wodurch ein Falz entsteht. Überzug mit mattem Papier mittels Kleisters, Fütterung des Innern mit Silberpapier mittels Kleisters. Dle Kanten des Deckels werden, wenn die Farbe des Überzugpapieres es gestattet, mit Goldborte besetzt, welche weder zu schmal noch zu breit sein darf. NB. Hier soll sich zeigen, ob der Schüler Geschmack hat. Behandlung der Goldborte: behufs Anstrich wird das äußerste Ende mit einer Nadel an den Tisch nahe der Kante gespießt, die Goldseite unten, dann wird mit einem nur wenig in den Leim getauchten Pinsel über die weiße Seite gefahren. Wo die Goldborten an den Ecken zusammenkommen, wird Gährung geschnitten.
10) Runde Schachteln ohne Deckel von 7—8 cm. Durchmesser. Die Böden werden mit Schneidezirkel geschnitten, die Schnittkanten jedoch etwas mit Messer gekratzt, da die glatte Schnittfläche dem Leimen weniger günstig. Die Höhenwand wird auf einer Walze, nach deren Dicke sich der Bodendurchmesser genau richten muß, zusammengeleimt und mit Falzbein scharf zusammen gerieben.

   NB. Die Leimfläche ist erst zu schärfen. Von dieser Röhre werden auf der Walze Ringe von der beabsichtigten Schachtelhöhe abgeschnitten, der Boden wird eingesetzt und mit Papier, das, soweit es an die Seitenwand geleimt werden soll, eingeschnitten werden muß, festgeleimt. Überziehen und Ausfüttern wie oben angedeutet.
11) Runde Schachteln mit überzuschiebendem Deckel cf. 7.
12) Runde Schachteln mit aufzusetzendem Deckel cf. 9.
13) Ovale Schachteln unter Berücksichtigung aller bisher angeführten Variationen und Manipulationen.
14) Runde Federbüchse, d. i. verlängerte oder vielmehr erhöhte Schachtel 12. Die Ausfütterung des Innern muß unterbleiben oder die Pappe muß, ehe sie auf der Walze zum Ringe zusammen geleimt wird, überzogen werden.

15) Ovale Federbüchse. NB. Ist nur möglich, wenn eine ovale Walze zur Verfügung steht.
16) Federkästchen zum Schieben, also mit Aufsenhülle a) ohne Scheidewände, b) mit Scheidewand die Länge, c) mit Lang- und Querscheidewand. NB. Gröfste Akkuratesse im Zureifsen, Zuschneiden und Ritzen nötig, weil der Einschub sonst zu schwer oder zu wacklig geht. cf. NB. zu 7.
17) Beliebige gröfsere Kästchen (zu Briefcouverts oder Briefbogen, Handschuhen etc.), je nach dem Zwecke a) ohne, b) mit Scheidewänden. Die verschiedensten Deckel; wenn der Klappdeckel cf. 8 angewendet wird, ist von den beiden Schmalseiten Seitenband zur Spannung nötig. Dasselbe wird befestigt, indem man an passender Stelle die Pappe durchsticht, das Band durchzieht und aufsen anleimt, so dafs es innen ist. Dies mufs vor dem Überziehen und Ausfüttern geschehen.

    Im Überzug mufs man nun Geschmack und Eleganz suchen.
18) Schulmappe oder Notenmappe. Betreffs der Leder- oder Leinwandseiten wird auf das Verfahren bei den Buchbinderarbeiten Nr. 22 verwiesen, für Leder empfiehlt sich Kleister, für Leinwand Leim.
19) Als äufserst anregend und dem freien Schaffenstriebe Raum gebend erscheint das Anfertigen einer Pappfestung, entweder nach eigner Erfindung oder in Nachahmung eines Modellierbogens. Runde, vier-, sechs-, achteckige Türme, Thorwölbung, Häuser, Brechung der Felsen etc. etc.

Jetzt erst dürfte es sich empfehlen znr Bildung stereometrischer Körper systematisch vorzuschreiten; ja, es wird dem Lehrer anheimgestellt bleiben müssen in Rücksicht auf die mangelnden geometrischen Kenntnisse seiner Schüler ganz davon abzusehen. Doch würden wir dies bedauern. Wenn aber derartige Bildungen vorgenommen werden, so ist unerläfsliche Bedingung, dafs der Unterricht mit dem theoretischen Geometrieunterrichte Hand in Hand geht, ihn unterstützt und zu dessen Erhellung dient. Der Lehrgang ergibt sich durch dieses Gegenseitsverhältnis von selbst, wie auch ohne weiteres daraus die Notwendigkeit dieses Teiles des Handarbeitsunterrichtes für höhere Lehranstalten erwiesen ist.

NB. Beim Papparbeitkursus mufs jeder Schüler zur Schärfung seines Werkzeugs angehalten werden.

Unterweisung über die Wärme des Leimes sowie über die Dicke desselben für die verschiedenen Arbeiten. Das Kochen des Kleisters. Wann mufs man Leim, wann Kleister vorziehen und warum? NB. Ersterer trocknet schneller und hält anfangs besser, letzterer ist reinlicher. Verschiedene Führung des Leim- und des Kleisterpinsels je nach den zu bestreichenden Objekten.

II. Stufe.

Nachdem ich im Vorhergehenden jeden einzelnen Vorgang möglichst genau beschrieben und sogar über kleine Handgriffe Aufklärung gegeben habe, glaube ich, da ja das Prinzip des Unterrichts hierdurch genügend klar gestellt sein dürfte, im Folgenden mich weniger speziell ausdrücken

zu dürfen. Hierzu fühle ich mich um so mehr veranlaſst, als von jetzt an die meisten Vorgänge nicht so leicht und nicht so kurz veranschaulicht werden können.

d. Tischlerei in 2—4 Wochenstunden, wie es mit der Arbeit paſst.

1) Hobeln von weichen Bretstücken (ca. 1 m. lang und bis 20 cm. breit) mit Schlichthobel. a) astfreies Holz, b) ästiges Holz. NB. Wie hobelt man mit dem Holzwuchse (mit den Jahren), wie gegen denselben (gegen die Jahre); wie mit dem Aste, wie gegen den Ast. Lang- und quer-grade; Nicht windschief (NB. das Auge!)
2) Hobeln von Linden- oder Ahornholz oder von weicher Weiſsbuche (Splint); wie oben 1.
3) Der Doppelhobel, Beschreibung des Wesens desselben. Stellung der Klappe a) für Weichholz, b) für Hartholz. Hobeln von 1 und 2 mit demselben. Fahre mit den Fingerspitzen querüber, zu sehen, ob glatt genug gehobelt ist (Tastsinn).
4) Bestoſsen von Weichholzkanten a) mit Schrubbhobel dann b) mit Schlichtrauhbank und endlich c) mit Doppelrauhbank. NB! Bei den Rauhbänken mit Leitholz. Winkelkanten und Winkelzeichen. Visiere, ob die Kante gerade ist (Auge).
5) Dieselbe Übung an Hartholz d. h. an 2 wie bei 4 an 5.
6) Flaches Lineal von hartem Holze: Gleiche Dicke mit Streichmaſs bezeichnet, ebenso gleiche Breite. Die Kanten (Lang- und Hirnkanten) werden mit Rauhbank in der Stoſslade bestoſsen, Hirnkante winkelrecht. Es wird ein Loch zum Aufhängen eingebohrt mit Centrum- nicht mit Gewindebohrer.
7) Wälz- oder Kantlineal! NB! Winkelrecht, Gleichheit in Dicke. Hirnkanten in der Stoſslade bestoſsen.
8) Kleines Kistchen von $^1/_2$zölligem weichem Holze; mit Drahtstiften zusammen zu nageln. Nachdem die Bretter gehobelt sind, werden die 4 Seiten zusammengeschraubt und zugleich an den Langkanten bestoſsen (Gleiche Breite mittels Stellmaſs. Ebenso wird eine Hirnseite aller Stücke zugleich und zusammen winkelrecht gestoſsen, die andere wegen verschiedener Länge, besonders bei den beiden Langseiten. Aufnagelung der Langseiten auf die Breitseiten, des Bodens (mit oder ohne Leim). Der Boden wird mit den Seiten gleich geputzt. Der Deckel, zum Aufnageln, wird nach der Form der Kästen bestoſsen. Ehe der Boden aufgenagelt wird, ist nachzusehen, ob der Kasten im Winkel steht, dadurch daſs man erprobt, ob die Entfernung der gegenüberstehenden Eckenpaare im Innern gleich ist.
9) Kästchen desgl. mit gezinkten Seiten. Vorrichtung mit 8 Zinken und Schwalbenschwänze. Neue Werkzeuge: Feine Säge, Schnitzer, Stemmeisen (Stechbeitel) Klöppel.
10) Ein desgl. Kästchen von Hartholz zu beliebigem Zwecke.
NB! Die Maſse von 8, 9, 10 sind so zu nehmen, daſs keine Fuge nötig wird.
11) Hützsche mit schrägstehenden Seitenbrettern. Die Hirnkanten müssen entweder der Stellung der Seitenbretter entsprechend schräg nach dem

Stellwinkel bestofsen werden oder werden, was einfacher und weniger beschwerlich ist, blofs winkelrecht geschnitten und dann mit Stellwinkel zugerissen. Die Langseiten der Seitenbretter werden geschweift; die Zeichnung hierzu wird an einer Kante nur entworfen, im Rohen mit Kreide und auf dieser fein und richtig mit Bleistift. Beide Seiten werden zusammengespannt und so erst ein Kantenpaar geschweift mit Säge, Raspel und Feile. Dann wird diese fertige Kantenzeichnung auf die andere Seite übertragen u. s. w. Die Schweifung wird mit Sand(Glas)papier fein glatt gerieben, die Kanten werden gebrochen. Griffloch in der Mitte des Sitzes mittels Centrumbohrer und Schweif- bezw. Lochsäge-Ausfeilung, die Hützsche wird abgeputzt, d. h. überhaupt glatt gehobelt, dann mit Bimsstein abgeschliffen und mit Ölfarbe angestrichen. Die nötige Aufklärung über die Ölfarbe und Pinselführung.

12) Reifsbret von Tannenholz. (NB! gröfste Akkuratesse nötig!) Die Fuge und das Leimen derselben, wobei man quergrade und windgrade genau beachten mufs. Abrichten der rechten Seite mit den Rauhbänken (nicht mit Hobeln). Gleiche Dicke. Anfertigung der Gradleisten, Aufrifs der Grade auf die linke Seite des Brets NB. wie viel mufs eingerückt werden, damit die Gradleiste weder zu schwer noch zu leicht eingeschoben werden kann? Einschneiden der Gradleisten. Neue Werkzeuge: Keile, Keilzwinge, Gradhobel, Gradsäge, Grundhobel.

13) Reifsbret von Tannen- oder hartem Holze mit Hirnleisten. Fuge und Leimen derselben etc. wie bei 12. Nur die äufsersten Enden werden überzwerch (querüber) windgrade abgerichtet. Hirnseiten winkelrecht und mit Falz, eventuell mit Zapfen versehene Hirnleisten mit Nut und eventuell mit Zapfenloch. Anpassen der Hirnleisten (NB! Gröfste Akkuratesse, da sonst die Fugen undicht bleiben). Anleimen der Hirnleisten. Abrichten des Brettes wie bei 12. Neue Werkzeuge: Sims- oder Falzhobel, a) mit gradem einfachem, b) mit gradem Doppeleisen, c) mit schrägem Eisen. Nuthobel, dessen Stellung (Achtung!) eventuell Lochbeitel. Nachdem das Bret abgerichtet ist, wird es mit der Ziehklinge abgezogen (Tastsinn) und mit Bimsstein abgeschliffen.

NB! Von nun an kann dem Knaben das Schleifen und Abstreichen des Werkzeugs anvertraut werden. In systematischer Reihenfolge: a) Schrubbhobeleisen, b) Schlichteisen des Hobels und der Rauhbank, c) die Doppeleisen, d) Schnitzer, e) Stechbeitel, f) schräges Falzhobeleisen, g) Lochbeitel.

Nur mit intelligenten, akkuraten und anstelligen Knaben wird man einen Versuch mit Schärfung der Säge wagen dürfen, am vorteilhaftesten an der kleinen Gradsäge.

14) Baukasten. So geringfügig das Objekt zu sein scheint, erfordert es doch unglaubliche Akkuratesse und bietet der Phantasie Spielraum.

15) Zusammensetzplatten zu einem Spiele, s. Bemerkungen zu 14.

16) Blaserohr, nicht über 1.50 M. lang, weil sonst zu schwierig. Die beiden Stücken sind ganz genau auszuarbeiten und zu fügen. Neues

Werkzeug: Hohlhobel mit Anschlag. Kann mit Leimfarbe in den Landesfarben gestrichen werden.

17) Armbrust. NB! Genaue Belehrung über die Proportionalität der Teile. Wird mit Ölfarbe abgerieben.

18) Hützschen mit Füfsschen und Zargen. Zurifs, Schlitzen und Absetzen der Zargen, Stemmen der Füfschen. Die Füfse werden geschweift. Füfse und Zargen werden zusammengeleimt und abgeputzt, die Platte mit Schraubzwingen aufgeleimt.

19) Ein Werkzeugkasten mit Unterschieden, die, wenn dick, auf Grad-, wenn dünn, auf Holzdicke eingeschoben werden. Vorher genauer Aufrifs nötig. Der Deckel zum Aufklappen (cf. Papparbeiten 9) wird mittels Charnieren angeschlagen. Ein Einlafsschlofs. Der Kasten wird auswendig gut abgeputzt, mit Bimsstein abgeschliffen, mit Ölfarbe angestrichen und dann lackiert.

20) Bilderrahmen aus Goldleisten, auf Gährung zusammen gestofsen und mit Leim und Drahtstiften zusammen gebaut. NB! Auf die Windschiefe achten.

21) Gekehlter Bilderrahmen. Zurifs wegen Berechnung des Falzes und der Gährung. Schlitz und Zapfen; hinten grad vorn auf Gährung absetzen (NB. Akkuratesse). Mit Ölfarbe gestrichen und lackiert oder poliert cf. N. 26. Neues Werkzeug: Kehlhobel.

22) Schlitten, je nach der ortsüblichen Bauart. Kann unter Umständen zu schwierig sein. Neues Werkzeug: Schnitzmesser.

Hiermit wird die Tischlerei schliefsen können und in der Volksschule schliefsen müssen; sie wird schliefsen können, weil die Schüler genug gelernt haben und es überflüssig erscheint Gegenstände, wie sie hier nicht verzeichnet sind, wie sie aber Prof. von der Strafsen in Dresden verlangte, anzufertigen.

Geht man nicht weiter, so empfiehlt es sich, damit die Knaben etwas vom Polieren erfahren, entweder Nr. 10 (das man in späterer Reihenfolge nochmals fertigen lassen kann) oder Nr. 21, dann aber der Leichtigkeit wegen ohne besondere Kehlung, polieren zu lassen. Über das Polieren selbst siehe Nr. 26.

Wollten sich jedoch auf höheren Schulen Knaben weiter führen lassen, oder fänden sich auf der Volksschule so eminent praktisch befähigte Knaben, dafs man sie in der beschränkten Zeit weiter führen könnte, dann, aber erst dann könnte fournierte Arbeit in das Bereich des Handfertigkeitsunterrichts gezogen werden, obwohl wir sie für überflüssig halten trotz Clauson Caas.

Vorerst aber müssen die Knaben über das Schränken der Sägen: a) für groben, b) für feinen Schnitt unterrichtet werden. Dann wäre wohl auch erst zu fertigen

23) ein Tisch mit Kasten. Die Hauptkonstruktion (Zargen und Füfse) ist schon Nr. 18 gegeben. Der Kasten wird mit Vorschlag gemacht, also sind beim Vorderteil verdeckte Zinken nötig. Die Platte wird vermittels eingeschobener Gradleisten umgesetzt und durch Pflöcke, die durch die Zargen und die Gradleisten in mit dem Gewindebohrer

gebohrte Löcher geschlagen werden, befestigt. NB! Belehrungen über Leim- und Firnifsfarbe, über Lacke und Trockenmittel gehen nebenher; ebenso Belehrung über die verschiedenen Holzarten, deren Unterscheidungsmerkmale: a) an der Rinde. b) am Kernholze, c) am Hirnholze gewonnen werden.

Dann erst Übergang zu fournierter Arbeit:

24) Ein Bret, etwa 40 cm. lang, 20 cm. breit, wird mit den Rauhbänken zum Fournieren vorgerichtet; grad nach allen Richtungen wie 12 bez. 13. Hierauf wird es auf der zu fournierenden Seite überzwerch mit dem Zahnhobel bestrichen, d. h. leise behobelt, dann von gleicher Stärke gehobelt. Hierauf wird vermittelst erwärmter Zulage und Schraubzwingen ein Stück Fournier, das wegen des Rutschens mindestens 4 cm. kürzer und ebenso viel schmaler ist, als das Blindholz (das zu fournierende Bret), aufgeleimt.

NB! Das Fügen von Fournieren darf den Knaben nicht zugemutet werden.

25) Abputzen des Fourniers, mit heifsgestelltem Doppelhobel, wenn es die Stärke und der schlichte Wuchs des Fourniers gestatten, sonst gleich mit dem Zahnhobel. Eventuell Nachleimung der Kürschnen und Ausbrennung der Löcher mit Schellack. Abziehen mit der Ziehklinge.

NB! Belehrung über den Zweck des Fournierens a) Geldersparnis, das feine zu Fournier verwendete Holz zu teuer, als dafs man es massiv verwenden könnte. b) gröfsere Dauerhaftigkeit und bessere Haltung (fournierte Stücke stehen besser d. h. verziehen und verbiegen sich nicht so leicht).

26) Das Polieren. Abschleifen des abgeputzten Fourniers mit Leinöl vermittels Bimsstein-Vorrichtung der Politur (Schellack wird in gutem, 90%, Spiritus aufgelöst) und zwar einer Flasche starker, eines Fläschchens schwächerer. Der Polierlappen (Flanell oder Wolle in einen Leinwandlappen), wie grofs mufs er für das entsprechende, zu polierende Stück sein? Das Polieren in kreisrunder Armbewegung, nicht Längsstriche, weil sonst Bindfaden (was ist das?) entsteht, mit starker Politur. Nachdem das Bret einige Stunden mindestens gestanden hat, wird die polierte Fläche mit Ziegelmehl und Filz abgeschliffen, dann mit dünner und immer dünnerer Politur und schliefslich mit einem Lappen reinen Spiritus auspoliert.

27) Kleinere Fournierarbeiten, aber immer nur grade Flächen; zum Fournieren von Bogen, Höhlungen, Kehlungen u. a. m. wird der Knabe nicht geleitet. Also z. B.

Ein Kästchen zu Handschuhen etc. Der Kasten wird erst aus dem Ganzen, also mit Boden und Deckel zusammengebaut cf. 9, gut abgeputzt, zum Fournieren vorgerichtet cf. 27, fourniert, abgeputzt und poliert, dann wird der Deckel mit einer feinen Säge abgetrennt und weiter verfahren nach 19.

28) Ein Damenbret mit fournierten Feldern.

NB! Man darf hier nicht so verfahren wie ein wirklicher Tischler, welcher die Fourniere vorher zu einer ganzen Platte zusammenfügen

und als Platte auf einmal aufleimen würde; denn das wäre zu schwierig; man darf es aber auch nicht so machen wie beim Dresdener Handfertigkeitskursus, wo man die einzelnen Felderstücken mit den Fingern aufdrückte; denn das wäre unpraktisch, bedingte geringere Festigkeit und Haltbarkeit und verursachte wohl auch undichte Fugen: sondern man leimt das erste Stück mittelst Zulage cf. N. 21, auf und reibt die anderen mit starkem Leim mit der scharfkantigen Seite des Hammers auf das Bret recht fest an das bez. die aufgeleimten Stücke.

29) Damen- und Puffbret auf ähnliche Weise.

30) Fournierter Meterstab oder Elle.

NB! Es versteht sich von selbst, dafs auch Reparaturen alter Gegenstände im Kursus nicht ausgeschlossen sind; grade diese Art der Übung ist für das praktische Leben wichtig.

Hiermit Schlufs der Tischlerei.

e) Holzschnitzerei in 2—3 Wochenstunden.

Wo sich an den oben angeführten Tischlerarbeiten Holzschnitzereien anbringen liefsen, ohne den Geschmack zu schädigen, kann und soll dies geschehen und ist demnach dies Fach zu ordnen. Grade die Holzschnitzerei soll und mufs mit der Tischlerei Hand in Hand gehen. Wir haben trotzdem dieses Fach erst hier eingereiht, um es erstens im Zusammenhange zu erhalten und zweitens, weil ja viel Tischlerthätigkeit vorausgesetzt wird; diese, also das Aussägen, Zuhobeln und sonstige Vorrichtungen der zu schnitzenden und zu stechenden Objekte, führen wir selbstverständlich nicht besonders auf.

Die Arbeiten werden nur in hartem Holze und zuerst nur in Linde und Ahorn, welche nicht bröckeln, ausgeführt.

1) Ovaler Rahmen. Konstruktion der Ovale nach gegebener Lang- und Queraxe cf. Papparbeiten 13. Auswendig wird Viertelstab gefeilt, inwendig Hohlkehle gestrichen, deren Schräge vorher vorgeraspelt wird. Neues Werkzeug: Hohleisen, grade und krumme Raspeln und Feilen verschiedener Gröfse. Alles sauber zum Polieren cf. 26. Wird mit Rufs schwarz poliert.

2) Ein desgleichen, aufsen Stab mit Platte, innen Hohlkehle mit Platte; sonst ganz wie 1.

3) Ein desgleichen, aufsen Halbstab, innen Karnifs; sonst wie 1 und 2.

4) Ein viereckiger, auf Gährung zusammengeschlitzter Rahmen cf. d. 21, aber ohne Kehlung, sondern mit einfacher Stecherei mit Hohleisen und Geisfufs nach eigenen, vom Lehrer approbierten, Entwürfen des Knaben. (Tiefstecherei).

5) Auf eine vorgerichtete Platte harten Holzes eine leichte Arabeske oder sonst etwas, was der Schüler grade zeichnet oder gezeichnet hat (NB! in den Zeichenstunden) in Tiefstecherei.

6) Gleiche Übung in Hochstecherei.

7) Ovaler Rahmen (entsprechend feiner Goldrahmen), an den Langseiten Hoch-, an den Kurzseiten Tiefstecherei.

U. s. w. U. s. w.

8) Schnitzerei an die vier Ecken eines fournierten Kästchens (27).

Auch an nicht fournierten Kästchen, deren Ecken man bricht, kann man Lessohnen mit oder ohne Füſse stechen. Man sticht der sauberen Arbeit wegen aber stets in Hartholz.

9) Brotteller mit wechselnder Hoch- und Tiefstecherei; die Kanten gezackt und gefeilt, beziehentlich als Blätter gestochen.

Diese Übung würde die letzte, die Schluſsübung sein. Wir haben verschmäht mehr Objekte aufzuführen, weil die Vielseitigkeit der Arbeit in dem vorgeführten schon genügend zur Darstellung kommt, weil die Tischlerarbeiten genügende Veranlassung zu Stechereien geben und weil die Phantasie der Knaben sich schnell und leicht Objekte schaffen wird.

Und nun noch ein Wort über Schnitzen und Stechen. Das, was gelehrt werden soll, ist eigentlich als Holzbildhauerei, als Stecherei zu bezeichnen; die Holzschnitzerei beschäftigt sich mit Herstellung von Körpern, z. B. Tieren, Messern etc. Kruzifixen, die Stecherei mit Verzierung von Körpern.

Die oben beschriebenen Übungen müssen im engsten Konnexe mit dem Zeichenunterrichte stehen; der Lehrgang wird von letzerem beeinfluſst; wie auch die praktische Arbeit nicht ohne die günstigste Rückwirkung auf ihn sein wird, so werden namentlich die unter 5 und 6 angeführten Übungen die Schüler über Licht- und Schattenverteilung auſserordentlich belehren.

Unnütze Arbeiten, d. h. solche, die man zu keinem ausgesprochenen Zwecke verwerten kann, lasse man nicht anfertigen, man lasse also den Schüler nicht schnitzen bloſs um des Schnitzens willen.

Ende der Holzschnitzerei.

f. Laubsägenarbeiten in 1—2 Wochenstunden.

Wenn wir diese Arbeiten, welche ja die Knaben jetzt schon zu Haus ohne alle nennenswerte Anleitung fertigen, an das Ende stellen, so haben wir den pädagogisch richtigen Weg vom Leichten zum Schweren verlassen und sind darüber Aufklärung schuldig.

Wir gestehen zu, daſs der Leichtigkeit wegen die Arbeit vor die Tischlerei gestellt werden müſste, so lange man das zu verarbeitende Material zugerichtet kaufte. Da wir dies aber nicht wollen, da wir vielmehr, wenn überhaupt Laubsägenarbeiten in den Handarbeitsunterricht aufgenommen werden sollen, verlangen, daſs sie sich nicht auf kindliche Kinkerlitzchen beschränken, so muſste wegen der Zurichtung des zu verarbeitenden Materials die Tischlerei vorangehen.

Der Hauptgrund zu der Hintenanstellung dieser Arbeiten aber ist der, daſs wir dieselben überhaupt gar nicht in den Handfertigkeitskursus gezogen wissen möchten, ihnen nur dann Aufnahme bewilligen, wenn sie am Sägetische ausgeführt werden.

Wir verkennen keineswegs, daſs diese Arbeiten auſserordentlich bildend wirken können, daſs durch sie Kunst- und Schönheitssinn geweckt, Geschmack gebildet, Behutsamkeit und Akkuratesse angewöhnt werden können: aber da für dies alles schon in den vorhergehenden Arbeitsgebieten in mehr als ausreichendem Maſse gesorgt ist, fühlen wir uns um so weniger veranlaſst uns für Laubsägenarbeiten zu erwärmen, als man, während jene sich

im Leben praktisch verwerten lassen, mit diesen keinen Hund vom Ofen lockt, und sie sich nur als die Nachteile derselben jedem denkenden Beobachter gewaltsam aufdrängen.

Schau Dir einen Knaben an, der seit etwa 5 Minuten erst begonnen hat mit der schweren, ungelenken Bogensäge zu arbeiten, beobachte ihn: immer tiefer sinkt seine rechte Schulter, immer mehr neigt sich der Kopf nieder, der Rücken gleicht immermehr dem Bügel einer gespannten Armbrust, die Lungen arbeiten wie ein Blasebalg. Dann vergegenwärtige Dir, wie das alles kommt, wie die Schulter den um so mehr erlahmenden Armen nachfolgen mufs, weil die Finger ein Krampf oder doch ein Klamm befällt, wie der Kopf nieder mufs, einesteils, um die Zeichnung genau zu erkennen, anderenteils, damit der Mund die Sägespäne wegblasen kann. Sollte Dir nicht diese Haltung nicht nur unnatürlich sondern auch gefährlich erscheinen? solltest Du nicht erkennen, dafs die Lunge doppelten Schaden erleidet, einmal durch zu grofse Anstrengung, das andere Mal durch Einatmen des feinen Holzstaubes in die erhitzten Lungen?

Gewifs, diese körperlichen Nachteile vermag der geringe Gewinn nicht aufzuwiegen, der Gewinn, der noch dadurch geschmälert wird, dafs man sich vorgezeichnete Arbeitsobjekte kauft, also der Einflufs auf den Zeichenunterricht verloren geht und der Geist bei dieser Übung sehr wenig Beschäftigung findet.

Darum darf die Laubsägenarbeit nur in das Bereich des Handarbeitsunterrichts gezogen werden, wenn sie am Sägetische, der eine gleichmäfsige, leichtere Bewegung von Händen und Füfsen ermöglicht, mit selbst vorgerichtetem Material und nach eigenen vom Lehrer approbierten Entwürfen ausgeführt wird.

Der Lehrgang wird sich also noch mehr fast als der in der Holzschnitzerei nach dem Zeichenunterrichte richten müssen. Über die zu fertigenden Objekte etwas besonderes zu bemerken erscheint mir überflüssig, da ein Knabe, welcher getischlert hat, jede Arbeit, die er sich auf diesem Gebiete vornimmt, unbedingt machen kann. Nur eine nehme ich aus, das Ausschneiden von Fournieren, und darum ein kurzes Wort über dieselbe.

Zur Ausschmückung fournierter Arbeiten benutzt man Einsätze von anderem Holze, helles in dunkles oder umgekehrt, also Ahorn in Nufsbaum oder Mahagony u. a. m. und umgekehrt. Das Ausschneiden, zu dem man wegen des dünnen und spröden Stoffes nur geschickte und behutsame Knaben verwenden kann, — die übrigen mögen zusehen — geschieht auf folgende Weise: Die zu verarbeitenden Fourniere werden in nach der Farbe wechselnder Reihe an einigen Punkten mittels dazwischen gelegter Papierstreifen zusammengeleimt (obenan steht der deutlicheren Zeichnung wegen ein helles Stück) und nun zusammen geschnitten. Was aus dem Ahorn (a) geschnitten wurde, pafst in den Nufsbaum (b) und umgekehrt und so fort mit den Stücken c und d, e und f u. s. w.

Nachdem wir nun somit alle zu pflegenden Gebiete, und zwar jedes bis an die äufserste und nur im allergünstigsten Falle erreichbare Grenze durchwandert haben, sei uns noch ein Schlufswort gestattet, in welchem wir unter stetem Hinblick auf das, was im Lehrplane geboten, erörtert oder

auch nur angedeutet wurde, zur Beantwortung der in dem allgemeinen Teile gestellten Frage: Ist der Handarbeitsunterricht zur harmonischen Ausbildung der männlichen Jugend nötig oder doch erspriefslich? vorschreiten. Ich meine, grofser und vieler Worte bedarf es für den, welcher der Sache geneigt ist und mit Aufmerksamkeit meiner Vorstellung folgte, nicht mehr: facta loquuntur. Nichtsdestoweniger meine ich mich der Aufgabe nicht entziehen zu dürfen wenigstens die gewonnenen und in einzelnen Punkten der Erörterung zerstreuten Resultate zusammen zu stellen:

Der Handarbeitsunterricht gewährt Vorteile; es sind:

a) für den Körper: Kraft, Gewandtheit, Geschmeidigkeit der Glieder, sichere Hand, scharfes Auge, geschärfter Tastsinn.

b) für den Geist: Weckung der geistigen Kräfte und der Intelligenz auf praktischen Gebieten, Nachdenken über konkrete Dinge und Fälle, Erweiterung des Begriffsschatzes, Anschauung und dadurch Förderung des übrigen Unterrichtes, Gewöhnung an das Schöne und Freude an demselben, Bildung des Geschmackes mit heilsamer Rückwirkung auf den Zeichenunterricht.

c) für den Charakter: Gewinnung von Selbstbewufstsein, welches sich auf Erfolge und die gestählte Kraft sowie auf die erhöhte Fähigkeit stützt, Reinlichkeit, Geduld, Akkuratesse, Freude am Schaffen, Fleifs im Gegensatze zu der jetzt leider so argen Hinträumerei, zur Bummelei und infolge dessen Verübung von dummen oder schlechten Streichen.

Ohne weiteres wird man mir zugestehen, dafs diese Vorteile schon schwer genug in die Wagschale fallen, um die Einführung eines Handarbeitkursus zu empfehlen; aber sie sind nicht die einzigen noch auch, wenn wir die Zukunft ins Auge fassen, die schwerstwiegenden. Wir haben aufser obigen mehr moralischen Vorteile auch noch solche

d) für das Leben, und zwar sind diese wieder ideale oder praktische.

Wir erziehen auf diese Weise praktische Menschen, die nicht blofs fähig sind sich in ihrem Leben oft selbst zu helfen und sich manche Ausgabe zu ersparen durch eigene Arbeit, sondern auch fähig sind praktisch und nicht blofs über Praktisches zu denken, sich infolge dessen in ihrem Leben ganz anders zu bewegen und zu benehmen. Und wenn dies nun, dank unserem Unterrichte, so und so viel einzelne können, sollte nicht die Nation von diesem Sauerteige so infiziert werden, dafs sie als Gesamtheit endlich auch einmal sich praktisch stellt? O, es ist eine erfreuliche Perspektive, die sich uns da eröffnet! Wie glücklich würden wir Deutschen sein, wenn wir auf vielen Gebieten, wo es wirklich Not thut, namentlich auf merkantilem, wirtschaftlichem, sozialem nnd, soweit es mit diesem im Zusammenhange steht, auch auf politischem Gebiete uns praktisch erwiesen!

Doch verlieren wir über der ungewissen Zukunft nicht die nackte Gegenwart aus den Augen, fragen wir, welch praktischen Nutzen werden unsere Schüler vom Unterrichte haben! Wir haben diesen schon oben angedeutet, hier wollen wir ihn weiter ausführen. Den gröfsten Nutzen werden augenscheinlich die nicht praktischen Stände, die sog. Kopfarbeiter ziehen, weil sie zur geistigen Ausbildung die praktische gesellen können. Einzelheiten als Beweis beizubringen mufs ich mir versagen und will nur

auf die grofse Forderung des Volksschullehrers hinweisen. Aber auch diejenigen Knaben, welche sich, vom Kaufmannsstande zu geschweigen, einem Handwerke zuwenden, werden grofsen Gewinn davon tragen.

Zuerst und zuvörderst wird ihnen die Wahl eines Gewerbes erleichtert. sie wählen mit gröfserer Besonnenheit und Sachkenntnis; Wahlen, die später bereut werden, werden seltener vorkommen. Wählen sie ein Gewerbe, welches im Handfertigkeitskursus betrieben wurde, so treten sie schon mit Fähigkeiten ausgestattet hinein, es wird ihnen leichter. Wählen sie ein anderes, so wird ihnen der Handarbeitskursus, besonders die Tischlerei, zu grofsem Vorteile gereichen: der Schuhmacher kann an seinen Leisten selbst ausbessern und modeln, der Strumpfwirker kann Gebrechen seines Stuhles selbst heilen, der Buchbinder seine Werkzeuge reparieren und so weiter. Werden die Knaben Ökonomen, so finden die im Handarbeitskursus erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ein grofses Arbeitsfeld.

Für die aber, welche sich zu einem Berufe nicht entscheiden können, ist insofern eine Erleichterung gewonnen, als der Lehrer, welcher im Handarbeitsunterricht aufserordentlich günstige Gelegenheit, die Knaben von allen Seiten kennen zu lernen, hat, zu- oder abratend eingreifen kann.

Wenn wir nun alles dies so recht beherzigen, so müssen wir wünschen, dafs der Handarbeitsunterricht für die männliche Jugend als zur harmonischen Ausbildung des Menschen nötig und als zur Besserung der zukünftigen Lage unserer Schüler in materieller und ideeller Beziehung förderlich bald und nach gesunden Prinzipien in den Schulen Eingang finde.

Berichtigung.

Seite 674. Division II soll heifsen:
2244632 : 5876 = 382.
48183
11752

S. 675, Z. 14 v. o. Nach dem Worte „Trennung" ist einzuschalten: der Dezimalstellen von den ganzen Stellen gebraucht werden soll und trotzdem noch so viel zur Trennung.

S. 675, Z. 20 v. o. lies Büchners statt Leichners.

Für die Red. verantw.: Dr. L. Freytag. Berlin W. Lützow-Ufer 2.
Verlag von Friedberg & Mode in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.
Druck von Oskar Oehring in Berlin SW., Anhaltische Strafse 8.

REGISTER.

B. Anderweitige Schriften.

a) Religion.

b) Philosophie und Pädagogik.

c) Alte Sprachen.

Lateinisch.

4) Italienisch und Romanisch.

e) Mathematische Schriften.

f) Physik und Chemie.

g) Geographie.

h) Geschichte.

i) Naturwissenschaften.

k) Orthographie.

l) Zeichnen.

m) Singen.

n) Turnen.

o) Kalender.

C. Programmschau.

D. Journalschau.

III. Vermischtes.

IV. Archiv.

V. Schul- und Vereinsnachrichten.

VI. Personalnachrichten.

Die einfache Nennung des Namens bezeichnet die Anstellung, die Einklammerung des Städtenamens den Austritt aus der Lehrthätigkeit an Realschulen; v. = versetzt (genannt wird nur der neue Wohnsitz); qu. = quiesciert; † = gestorben; Hptl. = Hauptlehrer; O. = Orden; Obl. = Oberlehrer; Pf. = Professor; R = Rektor; Dir. = Direktor.



